



Odete da Costa Fagundes de Pinho

2º Ciclo de Estudos em

Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras

e

Supervisão Pedagógica em Línguas

Abordagem reflexiva na formação inicial de professores de Francês

Porto, 2012

Orientador: Profª Doutora Rosa Bizarro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/ relatório/ Projeto/ IPP:

Versão definitiva

**Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras
e
Supervisão Pedagógica em Línguas**

Abordagem reflexiva na formação inicial de professores de Francês

Odete da Costa Fagundes de Pinho

Orientadora: Professora Doutora Rosa Bizarro

Esta dissertação tem em vista a obtenção do grau de Mestre em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

Porto, 2012

Agradecimentos

À minha família, pela compreensão e pelo apoio incondicional, especialmente ao Pedro e ao Simão, meus filhos maravilhosos.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, pelo privilégio de ter sido sua aluna no passado, por ser uma das minhas inspirações desde então e pelo prazer de poder trabalhar novamente consigo, pelo seu profissionalismo, dedicação e apoio constantes.

Aos meus amigos que me dão sempre apoio e coragem para levar a cabo os meus projetos, especialmente à minha querida amiga e colega, Elisabete Guimarães.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde tive o privilégio de estudar e com a qual tenho o prazer de trabalhar na formação inicial de professores de Francês.

À minha Escola, à Direção, a todos os meus colegas e alunos que me ajudaram e ajudam sempre a crescer como pessoa e como professora, num ambiente saudável e humano.

Às estagiárias e aos estagiários com quem trabalhei, pela sua motivação e pelo seu esforço que são uma inspiração para tentar encontrar sempre o melhor caminho.

Resumo

Aprofundar o conhecimento das potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor tem a sua pertinência no contexto da prática de orientação de estágio numa escola pública em colaboração com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A investigação atual e a própria legislação apontam para a necessidade da promoção de estratégias de reflexão na formação inicial mas também ao longo da vida. O orientador de estágio não se pode alienar deste facto, mas também não tem tempo para investir em grandes projetos. São aqui apresentadas estratégias que poderão, de forma simples, promover uma atitude mais reflexiva no profissional docente em formação inicial que representam uma experiência decorrida num núcleo de estágio durante o ano letivo 2011/2012.

Procurou-se aferir se as estratégias de reflexão implementadas ao longo do ano de estágio conduziram a uma atitude mais reflexiva por parte de um grupo de professores em formação inicial. Ao longo do Plano de Formação, foram desenvolvidas estratégias reflexivas que se tornaram uma fonte de recolha de dados. Expetativas, entrevistas, reflexões, guiões pré/pós-observação foram posteriormente analisados para aferir o seu contributo para a adoção de uma atitude reflexiva por parte dos professores envolvidos no estudo.

Dos resultados obtidos infere-se alguma evolução, embora algumas limitações inerentes aos estágios nas escolas sejam evidentes.

Estamos conscientes das limitações desta investigação, mas pensamos que o presente estudo de caso vale pela compreensão mais aprofundada do trabalho realizado numa escola no âmbito da formação inicial de professores de francês e poderá ser um contributo para se repensarem as dinâmicas de formação.

Palavras-chave: *supervisão, formação inicial, reflexão, língua estrangeira, professores*

Abstract

Enhancing the knowledge of the potential of supervising the professional development of the future teacher has its relevance in the context of supervising teacher training at public schools in collaboration with the Faculty of Arts, University of Porto.

The current studies and legislation indicate that there is not only a need to promote strategies of reflection when initiating teacher training but also to encourage it throughout life. The teacher training supervisor cannot be indifferent to this fact; nonetheless s/he has little time to invest in large projects. The strategies presented herein may, in a simple manner, encourage a more reflexive attitude in the teacher when commencing his/her teacher training in accordance to an experience of training throughout the academic year 2011/2012.

The aim was to assess whether the implemented strategies of reflection throughout the year of training led to a more reflective attitude on the part of a group of teachers in training. Throughout the Formation Plan, several reflective strategies were undertaken which consequently became a source for data collection. Expectations, interviews, reflection, pre/ post-observation guides were further analyzed to assess their contribution to adopt a reflexive attitude by those teachers who were involved in this study.

From the obtained results, one concurs that there was some progress; however some inherent limitations during the teacher training were evident.

Moreover, we are aware of the limitations of this study, nonetheless we believe that this case study well deserves its in-depth understanding of the work undergone at a school in relation to the initial training/formation of French teachers hence it can be a contribution so as to rethink the dynamics of teacher training/formation.

Key Words: *supervision, initial training, reflection, foreign language, teachers*

Résumé

Approfondir les connaissances des potentialités de la supervision pendant le développement professionnel du futur professeur est pertinent dans le cadre de la pratique d'orientation de stage dans une école publique en coopération avec la Faculté de Lettres de l'Université de Porto.

L'investigation actuelle et la législation manifestent le besoin de stratégies de réflexion pendant la formation initiale mais aussi au long de la vie. L'orienteur de stage ne peut pas être indifférent à ce fait, mais il n'a pas le temps d'investir en grands projets. Quelques stratégies sont ici présentées, elles visent, d'une façon simple, promouvoir une attitude plus réflexive par le professionnel de l'éducation en formation initiale et elles représentent une expérience d'un groupe de stage pendant l'année scolaire 2011/2012.

Nous avons cherché à savoir si les stratégies utilisées au long de l'année de stage ont conduit un groupe de stagiaires en formation initiale à une attitude plus réflexive. Au long du Plan de Formation, les stratégies réflexives développées ont produit des données qui ont été recueillies. Attentes, interviews, réflexions, guides pré/pos-observation ont été postérieurement analysés pour évaluer leur contribution pour l'adoption d'une attitude réflexive par les professeurs impliqués dans l'étude.

Des résultats obtenus on constate une évolution, malgré quelques limitations inhérentes aux stages dans les écoles qui sont évidentes.

Nous sommes conscients des limitations de cette investigation, mais nous pensons que l'étude de cas que nous présentons est tout de même utile à la compréhension plus profonde du travail réalisé dans une école dans le contexte de la formation initiale des professeurs de Français et elle pourra être une contribution pour que les dynamiques de formation soient repensées.

Mots clés: *supervision, formation initiale, réflexion, langue étrangère, professeurs*

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Résumé	7
Índice	8
Introdução	11
I. Enquadramento teórico	16
1. Introdução	16
2. Enquadramento legal	16
3. Formação inicial de professores na FLUP	18
3.1- O passado.....	18
3.2- O presente.....	19
3.3- Deveres e direitos dos estagiários e do orientador.....	20
3.4- Constrangimentos.....	21
4. Potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor	22
5. O professor reflexivo.....	26
6. Considerações finais	34
II. Metodologia e procedimentos	35
1. Introdução	35
2. Intervenientes.....	36
2.1- O contexto escolar	36
2.2- Os professores estagiários	38
2.3- A professora orientadora	40
2.4- Os alunos	41
3. Estudo de caso	42
4. Investigação-ação	43
5. Conceito <i>Critical Friend</i>	45
6. Triangulação	45
7. Levantamento de dados.....	45
8. Processo	46
8.1- Expetativas	48

8.2- Observações diretas e indiretas	49
8.3- Pré e pós-observação de aulas	52
8.4- Entrevistas.....	55
9. Análise e interpretação de dados	57
9.1- Expetativas (anexo 1)	58
9.2- Entrevistas (anexo 2 e 3).....	59
9.3- Reflexões Pré-observação (anexo 5)	63
9.4- Reflexões Pós-observação (anexo 6)	67
9.5- Conclusões	70
9.6- Conclusões gerais.....	72
Bibliografia.....	74
Legislação referenciada	77
Sitografia	78
Lista de anexos.....	79
Anexo 1- Expetativas.....	79
1.1- Estagiário A.....	79
1.2- Estagiário B.....	79
1.3- Estagiário C.....	80
Anexo 2- Entrevista (novembro 2012).....	82
2.1- Estagiário A.....	82
2.2- Estagiário B.....	83
2.3- Estagiário C.....	84
Anexo 3- Entrevista (maio 2012).....	86
3.1- Estagiário A.....	86
3.2- Estagiário B.....	88
3.3- Estagiário C.....	90
Anexo 4- Autorizações para gravações de aula.....	92
4.1- Pedido à Diretora da Escola.....	92
4.2- Pedido aos encarregados de educação.....	93
Anexo 5- Reflexões/ regências/ pré-observações.....	94
5.1- Estagiário A.....	94
5.2- Estagiário B.....	99
5.3- Estagiário C.....	101
Anexo 6- Reflexões/ regências/ pós-observações.....	110

6.1- Estagiário A.....	110
6.2- Estagiário B.....	115
6.3- Estagiário C.....	116

Lista de quadros

Quadro 1- Plano de aula para estimular a reflexividade dos professores em formação inicial.....	32
Quadro 2- Instrumento de avaliação presente no documento “Iniciação à Prática Profissional – Estágio de Francês” fornecido pela FLUP.....	49
Quadro 3- resumo dos instrumentos utilizados neste estudo e das suas finalidades.....	56
Quadro 4- Expetativas dos estagiários.....	58
Quadro 5- Análise comparativa das entrevistas aos estagiários em dois momentos distintos.....	60
Quadro 6- Apreciação, por parte dos estagiários, do trabalho desenvolvido ao longo da formação inicial.....	62
Quadro 7- Reflexões pré-observação.....	63
Quadro 8- Reflexões pós-observação	67

Introdução

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.
Michael Fullan, 1993

Durante muito tempo, a formação¹ de professores de língua estrangeira baseava-se no conhecimento científico (domínio da língua) e nos conhecimentos didáticos e metodológicos em voga no momento. Hoje essa simplicidade desfez-se para se transformar numa pluralidade que abrange mais do que o domínio de uma língua. “Hoje educar em línguas é ensinar o mundo” (Peralta, 2010, p.7). Perante este facto, “supervisionar o trabalho do professor é também apoiá-lo na construção da sua abordagem, do seu modo de ser professor de línguas. Já não se trata de seguir o “melhor método”, mas de o construir na ação, de refletir para decidir” (idem, p.8).

Daqui decorre que perante as mudanças atuais que são tão constantes e rápidas, não existem receitas mágicas para o professor de língua estrangeira. Este tem de fazer o seu próprio caminho, adaptando-se a cada contexto, com flexibilidade e autonomia². Apenas o professor capaz de *refletir e decidir* poderá estar preparado para tanta incerteza.

Nunca como hoje, foi tão evidente que, ao contrário do pressuposto, os contextos se apresentam também eles instáveis e incertos, porque vivos e dinâmicos, gerando em si mesmos, momento a momento, as condições que tornam sempre cada situação em caso único, sempre singular e em evolução. Situação sempre a mesma e sempre outra, num processo de inacabamento que é o melhor garante da possibilidade do seu aprimoramento e, através deste, do

¹ “O termo «formação», com as suas conotações de fabrico e de conformação, tem por defeito ignorar que a missão do didatismo é o de encorajar o autodidatismo, acordando, suscitando, favorecendo a autonomia do espírito” Morin, (2002), p.10.

² Um dos objetivos na formação inicial é o desenvolvimento da autonomia dos estagiários que, após o período de formação inicial, deverão ser capazes de, por exemplo, formular questões de pesquisa, analisar situações e tomar decisões informadas com base em teorias e na realidade envolvente no sentido de uma melhoria constante da qualidade do trabalho realizado. A autonomia é aqui entendida como o crescimento profissional do estagiário.

seu possível acesso a níveis de mais elevada qualidade (Sá-Chaves, 2000, p. 89)

Perante este facto, o estágio pedagógico assume uma maior importância que se traduz numa responsabilidade acrescida para os orientadores e supervisores. O futuro professor precisa de novas competências. A supervisão baseia-se atualmente “baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas.” (Moreira & Bizarro, 2010, p. 20). Os orientadores das escolas devem assumir um papel fundamental que vai além do tradicional *modelo*. Ser *copiado* é muito redutor e não capacita o professor em formação de ferramentas suficientes para desenvolver a sua atividade com qualidade e autonomia perante as mudanças constantes. Face à reduzida presença dos supervisores da faculdade, que, além de uma visita preliminar de apresentação, apenas observam cada estagiário três vezes, com as respetivas pós-observações muitas vezes no mesmo dia, durante o ano de estágio na escola³, cabe aos orientadores um papel muito importante na formação dos estagiários por acompanharem os estagiários diariamente na escola.

Novos tempos pedem novas capacidades para todos os intervenientes presentes no contexto de trabalho: estagiários e orientadores. Neste contexto tão exigente, nasceu o propósito desta dissertação: o de divulgar o trabalho realizado num núcleo de estágio de Francês, adstrito à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2011/2012. Este trabalho tem por base a teoria atualmente valorizada sobre a formação inicial de professores que destaca a importância da reflexão e também da investigação-ação e a realidade vivenciada numa escola. Trata-se de um estudo de caso e, tal como Stake explicou, “a case study is expected to catch the complexity of a single case” (1994, p.11). O âmbito deste trabalho encontra-se, desta forma, clarificado e, sem a pretensão de ser um modelo para outros orientadores, este trabalho pode constituir-se como um indicador de atividades que poderão ser desenvolvidas a nível de escola nos núcleos de estágio para uma formação que consideramos frutífera e que não implica um trabalho acrescido para os orientadores que se encontram atualmente demasiado atarefados para se dedicarem com tempo à questão fundamental da formação de professores.

³ Referimo-nos à situação que se viveu, no ano letivo 2011/2012, no núcleo de estágio parceiro da FLUP para a formação inicial de professores de Francês/ Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em que trabalhamos.

Este estudo de cariz qualitativo (centrado nas informações) e ideográfico (centrado na peculiaridade ou singularidade), numa perspetiva etnográfica (decorrente da observação direta) pretende, mediante uma análise de conteúdo, proporcionar a compreensão da importância do papel supervisor do orientador de estágio e da abordagem reflexiva na formação inicial de professores na realidade particular do Núcleo de Estágio de Francês da Escola Básica Julio-Saúl Dias em Vila do Conde. O trabalho no terreno foi orientado para o desenvolvimento das competências técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais dos estagiários e fundamentalmente, para a sua autonomia. A interação entre saberes e questionamento foi privilegiada, assim como o trabalho em equipa. A transcrição dos documentos de investigação produzidos pelos estagiários constituem o *corpus* analisado pela investigadora que procurou interpretar a importância dada pelos professores em formação inicial ao papel da reflexão sobre a prática pedagógica pois “o ano de estágio é fundamental para o aluno futuro professor na construção da sua identidade profissional, implica integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a vivência de situações reais em que decorre o exercício profissional.” (Guimarães, 2006, p.280). Também se procurou aferir se as estratégias de formação implementadas ao longo da formação tornam o futuro professor num profissional reflexivo e, por isso, autónomo e capaz de se adaptar facilmente às novas situações, desenvolvendo consequentemente um percurso profissional de qualidade, independentemente do contexto.

A autora deste trabalho é simultaneamente a orientadora de estágio do núcleo supracitado. De modo a desenvolver o seu trabalho com qualidade, tem vindo a investigar na área da formação inicial de professores de língua estrangeira, sendo esta dissertação o fruto deste esforço e da prática daí resultante, o que explica a escolha do tema. O trabalho desenvolvido com os estagiários não foi especialmente acrescido para criar conteúdo para esta investigação, constituindo-se prática habitual no núcleo de estágio supracitado.

Referido o contexto do trabalho, importa ainda aqui esclarecer as duas variáveis que são o seu alicerce – o papel da supervisão pedagógica e a abordagem reflexiva que fomenta a qualidade da prática pedagógica- que terão de ser promovidas e avaliadas.

A supervisão é necessária à promoção de hábitos de reflexão pedagógica durante o ano de estágio. Cada realidade condiciona a ação: logo, o professor precisa de adaptar

a sua atuação ao contexto específico e único que constitui cada escola e cada turma pelo que a reflexão sobre a prática é o caminho no sentido da otimização da atuação do professor- esteja ele em formação ou não. Não existem receitas pré-definidas com sucesso antecipado garantido. Uma prática pedagógica eficaz e eficiente assume-se como uma construção constante, sendo o processo reflexivo o motor de todo o trabalho. O núcleo de estágio assume-se como um espaço privilegiado já que pratica uma reflexão partilhada a partir de teorias em confronto com as situações reais dos momentos de ação para chegar a momentos de constituição de novas competências e capacidade de autoavaliação das atitudes e comportamentos. Em antagonismo com o conceito positivista de “racionalidade técnica”, o estagiário, longe de ser um mero aplicador de teorias e técnicas científicas, faz a exploração reflexiva “da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho, *et al* 2009, p. 360)

O estudo realizado remete a uma única escola, a um único núcleo de estágio e a uma única orientadora de Francês, o que lhe confere, por um lado, uma maior profundidade e autenticidade, mas, por outro, o torna redutor em termos da possibilidade de generalizar as conclusões a que chegámos. Acontece que “o que sucede como um caso isolado, num dado contexto específico, não servirá de exemplo para outros casos noutras situações diferentes” (Sousa, 2005 p. 139).

No entanto, acreditámos na seriedade do trabalho desenvolvido, na sua pertinência no âmbito da formação inicial de professores e nos objetivos a que nos propusemos. Neste estudo, procurámos:

1. Aprofundar o conhecimento das potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor.
2. Apresentar estratégias que poderão promover uma atitude mais reflexiva no profissional docente em formação inicial.
3. Aferir se as estratégias de reflexão implementadas ao longo do ano de estágio conduzem a uma atitude reflexiva por parte de um grupo de professores em formação inicial.

Este estudo pretende, por um lado, retratar um exemplo de prática real e atual, com base em teorias que esclareceremos no capítulo seguinte, e, por outro, apurar se as suas

consequências se refletem numa maior qualidade da prática pedagógica de um grupo de três estagiários que constituíram o núcleo de estágio de Francês durante o ano letivo em causa.

A metodologia de investigação baseou-se no método qualitativo já que se procurou a globalidade e a compreensão do fenómeno apresentado. O estudo foi planeado metodicamente, sendo as reflexões de pré-observação, pós-observação e as entrevistas no início e no fim do processo transcritas e objeto de análise para aferir os resultados da prática sistemática da reflexão na formação dos elementos do grupo em análise.

Este trabalho encontra-se estruturado do modo seguinte: após a presente introdução, segue um capítulo de enquadramento teórico (capítulo I), e um capítulo de metodologia e procedimentos (capítulo II) onde são apresentados os resultados da investigação e onde se clarificam as especificidades do estudo de caso, a população e a amostra, o problema, os procedimentos relativos à análise de conteúdo e a apresentação e interpretação de resultados. São finalmente apresentados as referências bibliográficas e os anexos.

No capítulo I, após a introdução que expõe a legislação que rege os estágios nas escolas, apresenta-se a realidade atual da formação inicial de professores na FLUP e uma breve história da existência da formação de professores desde o início da Faculdade em 1919. São a seguir explorados os dois pontos basilares deste trabalho: as potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor e a relevância da formação de professores reflexivos. As considerações finais resumem os pontos anteriores.

No capítulo II, são expostos as metodologias e os procedimentos, ficando patentes o contexto, o levantamento de dados e a análise e interpretação desses mesmos dados. As conclusões finais sumariam todo o trabalho desenvolvido.

Por fim, são apresentados os suportes do trabalho: a bibliografia que foi consultada e os anexos onde constam, entre outros, os documentos analisados que foram produzidos pelos estagiários.

I. Enquadramento teórico

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

Dewey, 1933

1. Introdução

Neste capítulo, após uma breve análise da legislação que rege os estágios pedagógicos nas escolas e, em particular, a formação inicial de professores na FLUP, são desenvolvidas considerações sobre as potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor e a relevância da formação de professores reflexivos.

2. Enquadramento legal

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto salienta a importância da formação inicial de professores, sem, no entanto, esquecer que a formação ao longo da vida é também fundamental. Os perfis de competência salientam as “exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Diário da República- I Série - A, p. 5569). A responsabilidade cabe integralmente às Universidades pois, de acordo com o mesmo documento, às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência. A exigência e a qualidade são assim aspetos muito valorizados pela legislação que refere que cabe ao professor promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (idem, p. 5571). Para tais metas ambiciosas, a

legislação destaca ainda a importância da prática reflexiva, pois é fundamental que o professor reflita sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação e, ainda, sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas, ou seja, assumindo uma postura de investigação-ação.

O Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março, que regulamenta os graus académicos e diplomas do ensino superior, estabelece a organização dos ciclos de estudo, nomeadamente dos mestrados: “no ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais.” (Diário da República- I Série - A, p. 2247). Fica aqui estabelecido o perfil do mestrando: um profissional que inova com base na sua capacidade investigativa. O recurso a técnicas de investigação-ação será um meio para atingir esse fim, desenvolvendo capacidades reflexivas.

Este Decreto-Lei foi alterado pelo Decreto-Lei 107/2008 de 25 de junho que destaca que uma das metas do processo de Bolonha é a “transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes” (Diário da República- I Série - A, p. 3835). Tal meta é muito valorizada pois este diploma obriga cada instituição de Ensino Superior à elaboração “de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha nesta vertente.” (idem). Mais do que conhecimentos, pretende-se que a formação académica transmita aos estudantes capacidade investigativa e autonomia que poderão levar a um maior progresso profissional e a uma maior adaptabilidade às novas realidades.

O Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência visando a melhoria da qualidade do ensino. O grau de mestrado passa a ser exigido “o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (Diário da República- 1ª Série, p 1320). É de notar que a necessidade do docente ser capaz de se adequar às mudanças não foi esquecido pois a “referência fundamental da qualificação

para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (idem, p.1321). O professor assume um novo papel pois pretende-se que seja cada vez menos um mero funcionário ou técnico e cada vez mais um profissional ativo e capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

A autonomia, a reflexividade, a investigação-ação são transversais nestes documentos que regem a formação de professores. O supervisor e o orientador de estágio assumem neste contexto um papel fundamental: trata-se de contribuir para uma mudança de mentalidades que está em curso, com o suporte legal atrás referido, pois os futuros professores têm de romper com as práticas rotineiras do passado. O futuro formador deve ser mais autónomo, ser capaz de criar conhecimento e deve desenvolver, por sua vez, a autonomia dos seus formandos. As práticas reflexivas e a reflexão-ação assumem uma grande importância.

3. Formação inicial de professores na FLUP

I never cease to be amazed at the power of the coaching process to draw out the skills or talent that was previously hidden within an individual, and which invariably finds a way to solve a problem previously thought unsolvable.

John Russell, 2006

3.1- O passado

“A Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) apresenta, desde a sua criação em 1919 e da sua reabertura em 1961, a formação de professores como uma das suas vocações maiores” (Bizarro & Braga, 2007, p. 103). Até meados dos anos 70, a formação inicial de docentes encontrava-se organizada em três momentos: licenciatura de 4 ou 5 anos com carácter científico e pedagógico; 1 ano de formação teórico-pedagógica e dois anos de estágio prático. (Estrela & Estrela, 1977, p. 101). Após reivindicações estudantis nos anos 80, foi publicada em 1988 a portaria nº 659 de 29 de

setembro, tendo sido feita uma revisão curricular dos cursos (ao nível da licenciatura) ministrados pela FLUP para integrar o então chamado “ramo educacional”.

Ficou claro que ser cientificamente competente no âmbito da disciplina a ensinar é imprescindível, mas não é condição suficiente para ser professor, pois a competência profissional de um docente exige também outros conteúdos curriculares, como sejam os inerentes às várias Ciências da Educação, à Didática e ao estágio pedagógico, encarado como um processo de ensino-aprendizagem, contextualizado, que passa, necessariamente, pela aquisição de competências reflexivas e profissionais e por hábitos de pesquisa e desenvolvimento da apetência para a formação contínua. (Braga & Bizarro, 2006, p.503)

Foi assim que “a formação inicial de professores [se] consolidou, de modo particular” (idem). Até final de 2003-2004, mais de 4500 docentes dos ensinos básico e secundário, dos quais mais de 900 habilitados para o ensino do Francês Língua Estrangeira, realizaram a sua formação inicial nesta instituição, “mediante a oferta de licenciaturas que apostaram na informação, na reflexão e na competência dos futuros profissionais de ensino ” (idem). No ano letivo 2004-2005, a FLUP optou, no âmbito de uma reformulação geral das ofertas de formação ao nível da formação pré-graduada, pelo desenvolvimento de licenciaturas de quatro anos, que uniram a formação na especialidade com a formação educacional, seguidas de uma especialização em ensino, com a duração de um ano, consagrada ao estágio de prática pedagógica e à realização de um seminário de investigação e reflexão sobre a prática docente. Esse seminário foi aberto também aos orientadores de estágio para uma simbiose entre a instituição formadora e o local de trabalho. Foram destacadas três vertentes: a investigação, a reflexão e a ação.

3.2- O presente

Devido à adoção da Declaração de Bolonha, a formação inicial de professores de Francês está atualmente organizada em dois ciclos de estudo, com um total de 240 ECTS. O mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no Ensino Básico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto⁴ é um segundo ciclo profissionalizante que visa a aquisição de competências científicas e pedagógicas

⁴ O núcleo de estágio alvo deste estudo enquadra-se neste mestrado.

necessárias ao exercício da função docente, no nível de ensino enunciado na sua designação (1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico), tendo em conta as transformações da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica. O mestrado desenvolve-se em 4 semestres (120 ECTS), estando as metas patentes na página Web da instituição:

- Ao nível profissional, social e ético, assegurar que o futuro professor se adapte às especificidades dos contextos sociais e escolares em que atua, no respeito pelas exigências éticas e deontológicas inerentes à profissão docente.
- Ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dotar o estudante dos instrumentos científicos e metodológicos que lhe permitam promover um ensino de qualidade capaz de assegurar aprendizagens significativas.
- Ao nível da participação na escola e da relação com a comunidade, desenvolver a compreensão da docência como uma atividade global e integrada.
- Ao nível do desenvolvimento profissional ao longo da vida, fazer da formação inicial o ponto de partida de um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios, individuais, institucionais e sociais colocados à educação.

(http://sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MEIBS)

3.3- Deveres e direitos dos estagiários e do orientador

O regulamento do Mestrado em Ensino de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino secundário – iniciação à Prática Profissional – atualmente em vigor, define as regras aplicadas aos núcleos de estágio. Uma das atribuições do supervisor é a de “promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial” (p. 14), devendo o orientador cooperante “observar os estagiários no desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspetiva reflexiva, formativa e de forma contínua” (idem). Salienta-se também aqui a ideia orientadora deste trabalho: a importância que deverá ser dada às práticas reflexivas durante o período de iniciação à prática profissional. Cada estagiário fica obrigado a lecionar dez “blocos” na disciplina, devendo o supervisor da Faculdade assistir a três. “Em cada núcleo de estágio e em cada disciplina são realizados, semanalmente, com horário fixo, seminários teórico-práticos

de acompanhamento pedagógico e didático, com vista à planificação, preparação e apreciação das atividades de estágio.” (idem).

Este é o espaço e o tempo privilegiados para promover a reflexão antes e após a prática de cada um dos envolvidos (do orientador inclusive). Durante as sessões de trabalho colaborativo, são analisadas as ocorrências ou aspetos pré-determinados, destacando-se as técnicas utilizadas e o seu efeito, a especificidade de cada aluno, sendo definido o percurso a seguir de modo a maximizar a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Todo este processo é constantemente questionado na procura de soluções mais eficazes. É privilegiada a investigação-ação⁵ no desenvolvimento de hábitos reflexivos.

3.4- Constrangimentos

O estagiário deve assistir a 40 blocos de aulas de noventa minutos e cumprir pelo menos 75% das atribuições previstas. Este valor tende, por vezes, infelizmente, a nivelar-se pelos mínimos, o que prejudica o trabalho a desenvolver. Acontece que, num momento difícil para as famílias portuguesas, a realização do estágio implica muitas despesas sem nenhum retorno monetário imediato. O facto de o estagiário não ser remunerado e ainda estar sujeito a elevadas propinas impede o futuro professor de se dedicar a 100% ao seu projeto de formação. As dificuldades económicas são sempre mais urgentes e levam os estagiários a acumular a formação com trabalho remunerado que retira tempo e energias que deveriam ser canalizados para o estágio. Todo o trabalho fica um pouco comprometido ou porque não se reúne com o grupo completo e o trabalho fica a duas ou três velocidades, ou porque a falta de disponibilidade faz com que as reflexões ou até a entrega de planos de aula se façam mais à pressa, sem toda a ponderação e criatividade que seriam desejadas, impedindo o progresso ambicionado. Pensamos que esta situação prejudica muito a qualidade de todo o processo e deveriam ser encontradas outras soluções para uma dedicação a 100% sem a qual se compromete o objetivo de formação “o empenho e a responsabilidade, o rigor e a adequação

⁵ A investigação-ação é uma técnica de formação profissional e de produção de conhecimento no contexto da prática profissional. O professor-investigador desenvolve uma postura investigativa que leva a uma atitude de aprendizagem constante aliada à tomada de decisões refletidas. Este conceito será desenvolvido no capítulo II.

(científica e didática), a reflexão, a sistematicidade e a progressão, a criatividade e a autonomia” (p.15)

Outro aspeto importante do ano de formação prática prende-se com o relatório final de estágio. Trata-se de um trabalho individual de pesquisa-reflexão-ação que procura uma articulação entre a teoria e a prática. Contempla duas vertentes: a identificação de uma questão associada à prática pedagógica na escola com fundamentação teórica atualizada e a proposta de uma prática docente relacionada com essa questão. Esta investigação também poderia ser mais interessante e benéfica para todos os elementos do núcleo se todos tivessem disponibilidade para acompanhar o trabalho desenvolvido pelos colegas. Dedicar-se exclusivamente ao estágio é uma condição para o desenvolvimento pleno das competências que deverá ter o futuro profissional da educação.

Outra limitação dos estágios nas escolas prende-se com o facto de o estagiário não ter uma turma mas partilhar uma ou várias turmas com o orientador. Uma prática sistemática seria mais benéfica para a prossecução dos objetivos anteriormente apresentados.

4. Potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor

Após anos de teorias, anos em que o futuro professor observa o trabalho de outros professores de forma passiva, eis que, de repente, se pede a estes *estagiários* que vistam a pele de um *já professor*. Esta transição abrupta não é fácil, e, tal como o adolescente se sente adulto e ainda criança, aqui também se revela a indefinição do papel que o estagiário deve desempenhar. O estagiário C admite: *on a plus notion...parce que quand on est arrivé ici, on était... c'est très théorique ce que l'on fait à la Faculté et... euh... maintenant on arrive ici et on commence à voir les choses appliquées... la théorie quand on est sur le terrain et que... euh... ça c'est vraiment, vraiment différent* (Anexo 2)

O papel dos supervisores e orientadores é consequentemente fundamental. A supervisão no contexto da formação inicial de professores é o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou

candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 70). A missão do orientador/ supervisor é “a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 85), é o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Essa orientação não pode ser feita apenas de modo empírico, as boas intenções não são aqui suficientes. Deve-se “ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 138). Este é o caminho da qualidade e da autonomia do professor em formação. O estímulo necessário para a melhoria da qualidade da prática pedagógica é a reflexão partilhada sobre a própria prática.

Alarcão (1981) refere o trabalho de um autor americano (Blumberg, 1976) que estudou as relações interpessoais em supervisão, na América dos anos 70:

Da análise das descrições, Blumberg conclui que os supervisores [da época] aparecem aos olhos dos professores como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores sentimentos de tensão, inibição e inferioridade. Os supervisores do futuro, esses, surgem como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais é agradável trabalhar, cheios de recursos materiais que colocam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver. (Alarcão, 1981, p.18)

O tipo de supervisão idealizado enquadra-se num modelo que se chama “supervisão clínica”:

Supervisão clínica é uma forma de supervisão de professores cujo objetivo principal consiste em melhorar o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos através de uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula e levada a cabo pelo professor e pelo supervisor. (idem, p.20)

Este modelo de supervisão compreende várias fases. Existem diferentes propostas apresentadas por diversos autores. Referimos as fases de trabalho, segundo Goldhammer (1969):

-Encontro pré-observação;

- Observação;
- Análise e estratégia;
- Encontro pós-observação;
- Análise do ciclo de supervisão

De acordo com Goldhammer, o encontro de pré-observação pretende organizar o trabalho mas, também, serve para o supervisor criar um ambiente de abertura para o professor/ estagiário se sentir menos ansioso e mais ouvido. Planificam em conjunto uma ou mais aulas (definindo os objetivos, as estratégias, os materiais e método de avaliação) e refletem sobre possíveis dificuldades e soluções. Combinam ainda aspetos que vão ser objeto de observação.

A observação na sala de aula pode ser apoiada por gravações. “A gravação em vídeo tem a vantagem de o professor poder observar-se na sua atuação e de os momentos críticos poderem ser fixados no tempo e observados demoradamente.” (Alarcão, 1981, p. 25).

Na fase de análise e estratégia, o supervisor e o estagiário destacam os pontos pré-combinados para a observação, além da qualidade do processo ensino-aprendizagem e a relação entre os comportamentos dos alunos e do estagiário.

No encontro pós-observação, “discute-se a congruência entre intenções e realizações numa tentativa de identificar os pontos que são suscetíveis de modificação conducente ao novo plano de ação a executar” (idem, p.26). O estagiário deve ter aqui um papel muito ativo na análise crítica do seu próprio ensino, pois só assim ele se sentirá “comprometido com o plano de ação subsequente” (idem, p.26).

O momento de análise do ciclo de supervisão deve ser de reflexão sobre a ação desenvolvida. Deverá ser questionado se os objetivos foram atingidos, se as estratégias foram bem conduzidas, se o ambiente criado foi favorável à aprendizagem e quais os ajustamentos a fazer posteriormente num processo cíclico de melhoria contínua.

Em síntese, o orientador/supervisor deverá ser, na nossa opinião, de tipo não-diretivo, isto é, “aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas.” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 89). Deve também fomentar no futuro professor “atitudes de reflexão,

determinação, iniciativa própria e responsabilidade.” (idem, p. 111) Estes autores mencionam ainda que “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (idem p. 44) e acrescentam ainda que o professor deve, entre outras competências académicas, “desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação.” (idem, p.62,63).

Vieira esclarece que, apesar de várias propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, “todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma direção comum – *o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos*” (2006, p.15). Essa reflexão deverá ter como meta a autonomia do formador e dos formandos, deverá assumir-se no confronto “entre o mundo como ele *é* e como *poderia ser*” (idem, p.17). No domínio da educação, esse confronto deverá levar a que o professor “*problematize as justificações e implicações das suas opções*” (idem). O professor deverá questionar a sua prática e as suas consequências, os seus valores e crenças, as suas fontes e resultados na (re)construção da sua ação e do seu conhecimento. Dessa forma, a prática gera teoria, num processo contínuo de evolução e adaptação, semeando pelo caminho a autonomia de todos os implicados “favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento” (idem, p.21). O professor é apenas um facilitador da aprendizagem pelo que o aluno deixa de ser o consumidor passivo do passado; este deve gerir a sua própria aprendizagem de forma responsável, assumindo uma atitude pró-ativa no processo de aprendizagem. A formação de professores deve ter em conta essa mudança e a prática inicial na escola deve apontar nessa direção para que essa mudança pretendida seja possível. Apenas professores reflexivos poderão trilhar esse novo caminho e desafiar as velhas rotinas.

O recurso à investigação-ação “na formação de professores decorre do próprio avanço da investigação em educação e pelo interesse ao apoio à decisão educativa, ao desenvolvimento curricular feito pelo professor e à aproximação entre teoria e prática” (Moreira, 2005, p. 29). A investigação-ação favorece o desenvolvimento profissional do estagiário, a sua autonomia e as suas capacidades investigativas:

O professor-investigador típico é um profissional reflexivo que desenvolve uma ação intencional, orientada para a consciencialização do

seu conhecimento tácito, para dotar de significação a experiência vivida, desenvolver uma ação indagatória que articula investigação e ensino (e supervisão), e que explora questões pessoais de modo prático num contexto prioritário de sala de aula (idem, p. 80).

O futuro professor será assim levado a analisar as situações num processo contínuo de melhoria de práticas. “A dinâmica cíclica da ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis*, e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação” (Moreira, 2001, p. 664).

Vieira defende que o supervisor que tem a seu cargo um grupo de estagiários deverá promover “a reflexividade crítica e a auto direção dos professores-formandos, e também a democratização da construção do conhecimento profissional.” (Vieira, 2009, p.5283). Ao longo de mais de 25 anos de experiência nessa área de formação, esta investigadora foi-se apercebendo que:

Uma pedagogia da experiência implica, desde logo, uma deslocação do seu núcleo para os interesses dos professores e para a sua atividade formativa e profissional, reconfigurando o seu papel: o foco principal de atenção são as suas teorias e práticas pessoais, continuamente escrutinadas através do diálogo, do confronto com as teorias públicas e da experimentação. (Vieira, 2009, p.5283)

5. O professor reflexivo

A necessidade de preparar adequadamente os profissionais para educar as gerações futuras levou a que se investigasse a educação reflexiva dos professores como abordagem alternativa à formação inicial reprodutora, tecnicista e simplista que dominou os anos 80. A formação reflexiva de professores procura desenvolver o seu pensamento, questionando as estratégias e as formas de melhorar as práticas com efeitos positivos nos alunos (Hea-Jin Lee, 2004, p. 669). Pretende-se que, após o ano de estágio, o professor seja capaz de ser o seu próprio *supervisor*, continuando a crescer profissionalmente no sentido de um aumento da qualidade do seu trabalho.

Dewey, considerado um dos mais influentes pensadores sobre a educação no séc. XX, identificou a capacidade reflexiva como uma das formas de pensamento com vista

à melhoria das práticas: “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the future conclusions to which it tends” (1933, p.7). Para este autor, refletir sobre experiências é um processo cognitivo que leva o profissional a um maior entendimento das relações com outras experiências e ideias, num crescendo de conhecimento. Para se ser reflexivo, Dewey considera que o profissional deve ter um espírito aberto, ser responsável e empenhado de modo a transformar os acontecimentos em experiências de aprendizagem.

The teacher must be alive to all forms of bodily expression of mental condition – to puzzlement, boredom, mastery, the dawn of an idea, feigned attention, tendency to show off, to dominate discussion because of egotism, etc... as well as sensitive to the meaning of all expression in words. He must be aware not only of *their* meaning, but of their meaning as indicative of the state of mind of the pupil, his degree of observation and comprehension. (p. 275).

Em 1983, Schön debruçou-se sobre os processos que levam ao desenvolvimento de profissionais reflexivos. Salientou “an analysis of the distinctive structure of reflection-in-action” (p. IX), isto é, destacou a reflexão na ação mas também “reflection-on-action” (p.277), ou seja, a reflexão retrospectiva, ambas com o intuito de melhorar as performances profissionais. O seu trabalho influenciou rapidamente o desenvolvimento profissional dos educadores, entre outros grupos profissionais. A sua preocupação centrou-se no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem e de uma prática reflexiva nas organizações e comunidades. É recordado pela sua exploração da capacidade dos profissionais de *‘think on their feet’*. Posicionou-se contra a *technical rationality* valorizando a prática. Embora Schön não visasse especificamente a formação inicial de professores, nos anos 80 as suas ideias influenciaram a forma como essa formação passou a ser encarada: a vertente reflexiva passou a ser considerada e valorizada tendo sido tema para vários textos que se debruçam sobre a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática.

The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation. (Schön, 1983, p. 68)

Durante o estágio, a conversa reflexiva ocorre durante todo o processo: antes, durante “think about doing something while doing it” (Schön, 1983, p. 54) e após a ação “thinking back on what we have done in order to discover how our knowing- in- action may have contributed to an unexpected outcome” (idem, p. 26)

Alarcão (1991) explica que “Schön tentou penetrar na compreensão da própria atividade profissional, a qual nos é apresentada como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de *artistry*” (p.90). A formação profissional deverá ser por isso prática, com momentos de reflexão dialogante sobre o observado e o vivido. A experimentação e a reflexão são fontes de conhecimento primordiais para qualquer profissional. O formador deve apenas ajudar o formando a aprender e o questionamento assume grande importância como via para a decisão. Aprende-se a fazer fazendo e refletindo sobre os problemas.

Ser reflexivo é ser capaz de analisar criticamente as situações, com base em teorias sólidas e com a capacidade de adaptar o pensamento à prática profissional: reflexão antes, durante e após a ação, no sentido da melhoria contínua do trabalho realizado.

Muitos autores e a própria legislação atrás apresentada defendem a importância da reflexão sobre a prática pedagógica. Logicamente, essa prática deve ser incutida desde a formação inicial:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão *et al*, 1997, p. 8)

Em Portugal, Alarcão (1996) e Sá-Chaves (2000) destacaram-se na aplicação deste conceito na formação inicial de professores. Mais tarde, Vieira (2006) destacou que o objetivo último do desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores é a autonomia do educador e dos educandos. O trabalho de Schön mostrou as desvantagens do modelo tecnicista e reprodutor e as vantagens de um modelo que capacite o profissional a refletir sobre as suas ações para aperfeiçoá-las e para adaptar-

se aos novos contextos que vão surgindo. No âmbito da prática docente, desvalorizou-se então a visão de um professor cujo único papel era o de ser um especialista técnico reproduzidor de conhecimento e passou a valorizar-se a visão de um professor ativo que reflete sobre a sua prática e, consequentemente, produz conhecimento na procura contínua de soluções para os desafios colocados diariamente, experimentando, adaptando, observando e avaliando as suas ações, aperfeiçoando assim continuamente o seu trabalho. Alarcão (1996) explica que o desenvolvimento profissional do professor parte principalmente da análise do acontecido, na busca da definição da ação futura que visa novas soluções. Num mundo em mudança, os conhecimentos e métodos também têm de evoluir, ou deixarão de fazer sentido e perderão a sua eficácia. O docente, com base num conjunto sólido de conhecimentos, deverá refletir continuamente sobre a sua prática, adaptando-se constantemente para ser eficaz e eficiente. “The central goal of reflective teacher education is to develop teachers’ reasoning about why they employ certain instructional strategies and how they can improve their teaching to have a positive effect on students” (Hea-Jin Lee, 2004, p.699). De acordo com este autor, o processo de reflexão passa pelos níveis seguintes: contexto ou episódio do problema; definição do problema; procura de soluções possíveis; experimentação; avaliação e consequente aceitação ou rejeição. Vieira defende que o processo reflexivo deverá passar pelas etapas seguintes:

O desenvolvimento da reflexividade integra a valorização da (inter) subjetividade, pela *personalização* dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais, e pelo seu *confronto* com as de outros. Requer ainda um elevado grau de *comprometimento* dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzido em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-ativa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções... no sentido de promover *valores de uma educação democrática*. (2006, p. 22)

Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, na busca da melhoria da prática em função dos alunos, das teorias, do contexto, das colaborações possíveis, dos recursos e das limitações, dos obstáculos descobertos ou previsíveis. O processo e o progresso devem ser ponderados constantemente ativando “o desenvolvimento de ciclos reflexivos/ investigativos orientados pela e para a ação” (Vieira *et al.*, 2006, p. 20). Essa prática deverá tornar-se uma rotina para o profissional da educação, pelo que estimular os professores em formação inicial a serem

profissionais reflexivos é um imperativo, uma necessidade para que a qualidade das práticas letivas daí resultantes seja possível.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (Coutinho, *et al* 2009 p. 358)

Para tal, devem criar-se hábitos de disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar, compreender e escolher as opções certas. O professor reflexivo fica liberto do trabalho prescrito e constrói as suas próprias iniciativas: “it is recommended that preservice teachers engage in reflective activities not only to better learn new ideas but also to sustain professional growth after leaving the program” (Hea-Jin Lee, 2004, p.699). A investigação atual aponta, tal como ficou aqui claro, para a necessidade de desenvolvimento de estratégias impulsionadoras de autorreflexão na formação de professores, especialmente na sua formação inicial.

O professor começa, normalmente, por concretizar atos educativos orientados pelas teorias que servem de teto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase, a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano letivo. (Coutinho *et al*, 2009, p. 359).

A autorreflexão reforça a identidade profissional do professor, tornando-o capaz de confrontar a teoria e a prática e de as fazer evoluir pedagogicamente. O professor assume-se por isso como um investigador permanente que “tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva” (idem p. 373).

O orientador, que supervisiona o trabalho do estagiário, deve estimular a competência reflexiva e o desenvolvimento das capacidades de adaptação e melhoria contínua. O estagiário deverá, com base nos conhecimentos científicos, planificar, mas saber refletir e desvincular-se dessa planificação inicial, corrigi-la continuamente, analisar os problemas adaptando o processo pedagógico sem permanecer preso a procedimentos pré-preparados. Precisar-se-á de aprender a adaptar-se, analisando as

situações e construindo novos saberes ajustados a cada realidade, pois “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (Miranda, 2006, p. 134). A reflexão, antes, durante e após deverá assumir-se como o motor de todo um processo formativo eficaz e eficiente, moldado a cada particularidade. “É no diálogo entre reflexão e prática (ação) que nos surgem distintos modos de olhar para o termo reflexão, consoante as situações e os momentos em que ela se verifica.” (Coutinho *et al.*, 2009 p. 358). Deverão ser aplicadas técnicas como o estudo de caso, a observação, a análise de práticas, a antecipação, discussões e a escrita clínica para desenvolver no futuro professor competências apoiadas em saberes mobilizados para situações específicas, refletidas. Quem está em formação precisa de ajuda para aprender a responder a questões, que no início, o estagiário não é capaz de fazer a si próprio e que servem para ele aprofundar o próprio pensamento e tornar-se capaz de levar a cabo esse questionamento sozinho, desenvolvendo autonomia enquanto professor-aprendente. O professor reflexivo é capaz de analisar a sua prática, identificar os problemas e formular hipóteses para resolver esses problemas, num processo contínuo de adaptação e otimização das práticas. Deve ser exercitado um espírito de interrogação: por que motivo aquele aluno não aprende? Porque está desatento? Porque funcionou ou não funcionou esta estratégia? E também refletir a outros níveis: Está o currículo bem elaborado? Poderá a escola funcionar melhor? O questionamento “toma a experiência educativa como ponto de partida e de chegada, conferindo-lhe um lugar central na (re)construção do conhecimento e da ação do professor.” (Vieira *et al.*, 2006, p. 17) sendo uma ferramenta útil para “o aprofundamento e consciencialização do saber do profissional” (Alarcão, 1991, p. 121). Daí se depreende a necessidade de formação de professores capazes de analisar a própria prática e toda a realidade envolvente para tomadas de decisão mais refletidas e, por isso, mais acertadas, pelo que será importante refletir não apenas de forma retrospectiva mas também prospetiva. Devemos ainda referir que a reflexão deverá ser sempre apoiada em teorias e partilhas, para não se transformar “numa forma de autismo” (Vieira *et al.*, 2006, p.17)

Vieira *et al.*, (2006, p. 37) sugerem que os tradicionais planos de aula sejam substituídos pelo quadro seguinte, de modo a estimular a reflexividade do professor em formação inicial levando-o a refletir sobre “as justificações e implicações das suas escolhas”:

Quadro 1: Plano de aula para estimular a reflexividade dos professores em formação inicial

O quê?	Porquê?	Para quê?	Alternativas?
<i>Descrever</i>	<i>Justificar</i>	<i>Definir implicações</i>	<i>Imaginar</i>

O espaço para a imaginação, de acordo com a autora, visa tornar a planificação menos definitiva, evidenciando o caráter provisório das escolhas. Esse espaço poderia ser preenchido antes ou depois da aula, estimulando assim a reflexão.

A formação de professores de teor reflexivo privilegia processos que levam o estagiário a encarar saber e contextos “como objetos de questionamento e problematização constantes em direção ao desenvolvimento de sua autonomia e emancipação profissionais” (Moreira, 2006, p. 49).

Essa importância poderá ir ainda mais além, já que o professor reflexivo terá por sua vez a capacidade de formar pessoas mais capazes de pensar e não meros recetores de informação: “um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (idem, p.18).

Em suma, a abordagem reflexiva pressupõe “que o professor problematize as justificações e implicações das suas ações” (Vieira *et al.*, 2006, p. 17). O questionamento constitui uma forma de recolher informação com o objetivo de investigar e analisar a prática. Trata-se, por isso, de um método de investigação que pretende ajudar o professor em formação inicial a ter uma atitude reflexiva, pelos benefícios anteriormente descritos. “Uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação” (Moreira, 2001, p.73). Os estagiários são assim levados em direção à sua autonomia pois são responsabilizados pela sua ação.

Trata-se de uma prática sistemática e disciplinada que precisa de acontecer na interação com outros e que fomenta o crescimento pessoal do próprio e dos outros. As situações precisam de ser analisadas de forma sistemática num processo cíclico que envolve estudar as ocorrências, procurar possíveis soluções, experimentar e avaliar resultados numa espiral em direção a um trabalho que tenha cada vez mais qualidade, escolhendo as ações com base no contexto e nas teorias subjacentes à ação.

“Revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações

e, eventualmente, criar modos de ação alternativos” (Vieira *et al.*, 2006, p.17). O professor reflexivo é um profissional crítico e autônomo, sendo que “desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (idem, p. 18).

O processo reflexivo passa por vários instrumentos:

...[os estagiários] elaboram diários de formação e outros registros reflexivos; em pequenos grupos, têm a oportunidade de desenhar, desenvolver e avaliar experiências de investigação-ação em contexto pedagógico; documentam essas experiências em portfólios reflexivos; constroem narrativas profissionais em torno das experiências que desenvolvem; autoavaliam-se por referência a critérios de qualidade negociados; participam na sua classificação final; pronunciam-se sobre a abordagem seguida e a sua formação. (Vieira, 2009, p. 2583)

Mediante estas estratégias reflexivas, o professor em formação inicial torna-se responsável pelas suas escolhas e pela sua própria formação, tal como acontecerá ao longo da sua carreira profissional:

Ao longo deste processo, realizam escolhas acerca do que lhes interessa saber e como, ou seja, participam diretamente na definição do currículo-em-ação. (idem)

Cabe por isso ao supervisor/ orientador apontar estes caminhos para que o estagiário desenvolva todas as suas capacidades e se torne um profissional da educação capaz, flexível e preparado para os desafios presentes e futuros.

O apoio do supervisor no questionamento da prática do estagiário, assim como no desenho e análise de práticas alternativas, é necessário a uma experimentação fundamentada e orientada para a qualidade das aprendizagens. (Vieira *et al.*, 2006, p. 35)

Essa qualidade pressupõe que o estagiário desenvolva a sua autonomia, e é nesse sentido que o orientador o deverá levar, pois deverá usar “o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo, sem esperar diretivas dos outros” (Moreira, 2001, p.65). Ao supervisor/ orientador cabe a responsabilidade de criar uma atmosfera propícia à mudança comportamental e concetual do professor em formação, no sentido da qualidade e da autonomia. A supervisão deve ser levada a cabo

com espírito de abertura “sem perder de vista os objetivos da formação” (Moreira, 2001, p.89).

7. Considerações finais

A investigação de referência sobre a formação inicial de professores aponta para a importância da prática reflexiva. Num mundo em mudança e, por isso, incerto, os profissionais da educação têm de se adaptar constantemente às realidades, de forma autónoma e criativa. Não podem ser meros transmissores de conhecimentos, têm de ser flexíveis na promoção de uma maior qualidade e de uma democratização do ensino. Para tal, a metodologia da investigação-ação deve ser privilegiada já que, no âmbito educacional, prática e reflexão assumem uma interdependência importante: os momentos de práticas precisam de ser analisados para gerar novos conhecimentos, numa espiral de melhoria contínua das novas práticas, rumo a um ensino de qualidade. O professor deve assumir-se enquanto investigador que, com base nas teorias científicas e em confronto com a realidade da sua prática, deve criar novos conhecimentos. A reflexão sobre a prática ilumina o caminho que deve ser seguido.

Tal como referimos, a prática reflexiva é indispensável ao profissional da educação. Mas ela não é necessariamente inata. Daí a importância da supervisão durante o período de formação inicial de professores. Cabe ao orientador que supervisiona o estágio promover hábitos reflexivos nos seus estagiários, de modo a tornar essa prática natural, automática e sistemática. São várias as funções do orientador, mas essa parece-nos ser fundamental pois um estagiário reflexivo continuará a evoluir positivamente enquanto profissional, num crescendo de conhecimento rumo à mestria e contribuindo para a formação de alunos por sua vez mais críticos e autónomos.

As implicações desta atuação são, para nós, claras: os orientadores têm de estimular os hábitos reflexivos durante os meses de estágio, dando o seu contributo para um ensino de qualidade, na atualidade e no futuro.

II. Metodologia e procedimentos

Todo o homem recebe duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros, e, muito mais importante, a que ele dá a si mesmo.

Edward Gibbon

1. Introdução

Os paradigmas da investigação utilizados no estudo presente são o estudo de caso e a investigação-ação.

O conceito *critical friend* também foi privilegiado ao longo dos meses de estágio no sentido de otimizar o processo de reflexão *intra* e *interpessoal*. O orientador praticou uma supervisão clínica, que visa a análise de tudo o que se passa na sala de aula e assenta em princípios tais como a confiança mútua, a liberdade de expressão, a autonomia e a colegialidade. Este processo visa a melhoria da qualidade do ensino do professor e da aprendizagem dos alunos. Os instrumentos a utilizar pelo supervisor clínico são os seguintes:

- encontro pré-observação;
- planificação em equipa que visa aumentar os níveis de interesse e à-vontade do professor e que serve, também, para definir os aspetos a observar durante a aula;
- observação com a recolha de informação de acordo com aspetos pré-combinados;
- análise e estratégia, numa análise retrospectiva e prospetiva, com base na informação recolhida;

- encontro pós-observação onde são salientes os aspetos positivos ao professor para favorecer a autoconfiança, sendo também apontados aspetos menos bons para reflexão do grupo que terá de encontrar soluções alternativas, de forma partilhada e construtiva, sem causar stress inibidor;

- avaliação por todos os envolvidos com implicações para as atuações futuras de todo o núcleo de estágio. Trata-se de um momento de reflexão com vista a um melhoramento constante.

2. Intervenientes

2.1- O contexto escolar

*Versos
Escrevem-se
Depois de ter sofrido.
O coração
Dita-os apressadamente.
E a mão tremente
Quer fixar no papel os sons dispersos...

É só com sangue que se escrevem versos.
Julio-Saúl Dias*

A escola Julio-Saúl Dias situa-se em Vila do Conde no distrito do Porto. Após ter funcionado na cidade junto ao rio Ave em instalações provisórias durante mais de vinte anos, deslocou-se para a periferia da cidade numa área agrícola, situando-se agora em instalações definitivas desde 2001. As instalações atuais apresentam já alguns sinais de degradação por não terem beneficiado de nenhuma intervenção desde a sua inauguração e por não terem sido equipadas com qualquer sistema de aquecimento. Esse facto, além de penoso nos dias mais frios, contribui para as humidades que degradam as salas.

O Agrupamento de Escolas Julio-Saúl Dias foi constituído em julho de 2003 e integra atualmente 13 estabelecimentos de educação e ensino do concelho de Vila de

Conde: quatro jardim-de-infância, quatro escolas básicas com 1.º ciclo e jardim-de-infância, quatro escolas básicas com 1.º ciclo e a escola básica com 2.º e 3.º ciclos – escola-sede.

A escola-sede Julio-Saúl Dias é uma escola básica com turmas do 5º ao 9º ano. Está superlotada, mas possui vastas áreas verdes e de recreio. O corpo docente é estável, para tal contribuindo o bom funcionamento geral e o ambiente de trabalho saudável e amigável, sentindo-se os profissionais integrados numa grande família. Os profissionais são, de um modo geral, empenhados no desenvolvimento das competências dos alunos, pelo que os alunos preparados na escola têm normalmente êxito no ensino secundário, destacando-se. É a única escola com protocolo com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a formação inicial de professores de Inglês e Francês. Esta colaboração é muito valorizada pelos órgãos de gestão da escola constando inclusive do Projeto Educativo do Agrupamento. Os valores do Agrupamento são:

Trabalho orientado para o sucesso educativo

Recetividade a projetos e práticas inovadoras

Melhoria contínua

Articulação com a comunidade

Responsabilidade social

Respeito pelo meio ambiente

(http://eb23-juliosauldias.edu.pt/area_escola.html, p. 10)

A missão do agrupamento encontra-se definida do modo seguinte no *site* respetivo: “um agrupamento orientado para o sucesso educativo dos nossos alunos, que aposta na adequação das suas ofertas educativas à comunidade e no desenvolvimento de práticas inovadoras procurando, assim, melhorar continuamente a qualidade dos serviços prestados.”(idem)

No presente ano letivo a população escolar é de 1879 crianças e alunos, encontrando-se distribuída por 87 grupos/turmas: 42,8% no 1.º ciclo (36 turmas), 21,9% no 3.º ciclo (19 turmas), 16,1% no 2.º ciclo (13 turmas), 13,1% na educação pré-escolar (12 grupos), 4,4% em cinco turmas de educação e formação (Tipo 2: Cozinha, Serviço de Mesa e Manicura-Pedicura e Tipo 3: Operador de Informática e Operador de Pré-Impressão) e 1,7% em duas turmas do Programa Integrado de Educação e Formação.

Do total de alunos matriculados, 63% não usufruem de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar. Apenas 40% dos alunos têm computador com ligação à Internet.

A análise das habilitações literárias dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico revela que 15% têm formação superior e 32% formação secundária ou superior (conhecem-se as habilitações de 79,7%). No que respeita às profissões, são conhecidas as de 64,8% dos pais e encarregados de educação e, destes, 24% têm profissões ao nível de técnico superior ou intermédio.

A equipa docente é constituída por 186 professores, dos quais 83% são do quadro da Escola ou de zona pedagógica. O pessoal não docente é constituído por 67 trabalhadores, dos quais, 57 são assistentes operacionais, nove assistentes técnicos e um técnico superior (psicóloga), tendo a maioria contrato em funções públicas por tempo indeterminado.

No ano letivo de 2010-2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto da escola, nomeadamente a percentagem de alunos sem ação social escolar e profissões e habilitações dos pais situavam-se, genericamente, acima dos valores medianos nacionais. A percentagem de professores do quadro estava ligeiramente acima da mediana nacional, bem como a percentagem de alunos com naturalidade portuguesa. A percentagem de alunos com computador e ligação à Internet situa-se ligeiramente abaixo da mediana nacional.

2.2- Os professores estagiários

O núcleo de estágio de Francês em 2011/2012 foi composto por três estagiários, aqui designados pelas letras A, B e C por questões éticas de modo a salvaguardar o seu anonimato, apesar de terem dado o seu apoio a este trabalho, sem qualquer tipo de restrição. O masculino foi usado para todos com o mesmo objetivo. Os elementos do núcleo revelaram uma atitude colaborativa e esteve sempre presente um saudável clima de entreaajuda.

O estagiário A revelou uma forte determinação em realizar um estágio de qualidade e em dar o seu melhor em cada situação. Apesar de ter uma colocação profissional no início do ano letivo, desistiu dessa oportunidade para investir todas as

energias na formação. Rapidamente identificadas e reconhecidas algumas dificuldades ao nível do domínio da língua estrangeira, tratou de atenuar com energia e firmeza esse entrave: frequentou aulas no *Institut Français*, comprou gramáticas, um curso *online* para *mp3* que utilizou durante as deslocações e viajou para França durante a pausa de Natal em prol do domínio rápido da língua. Pediu à orientadora e aos colegas que os encontros decorressem em Francês de modo a exercitar mais a língua. A sua coragem e persistência foram realmente inspiradoras. Perante algumas dificuldades económicas, aceitou uma proposta de trabalho em final de fevereiro mas a sua determinação em dominar a língua não diminuiu, o que se refletiu na proficiência que foi evidenciando.

O estagiário B revelou alguma falta de disponibilidade para dedicar-se completamente ao estágio. Este estagiário, tal como muitos outros nas mesmas circunstâncias, viu-se na obrigação de continuar a trabalhar durante este ano de formação. As vantagens da experiência na área da formação e da língua, por ter vivido num país francófono, atenuaram o problema da falta de tempo contra a qual este jovem professor lutou desde o primeiro dia, tentando cumprir as suas obrigações com responsabilidade mas sem poder desenvolver totalmente as suas potencialidades e a sua criatividade. No entanto, revelou sempre muito interesse pelas atividades desenvolvidas e procurou evoluir positivamente enquanto profissional. Mostrou valorizar a formação profissional.

O estagiário C revelou uma capacidade de trabalho notável. Todas as situações, todas as reuniões, todas as informações relevantes foram anotadas e devidamente arquivadas por si. Empenhou-se arduamente, mostrando constantemente um forte desejo de aprender e uma consequente evolução rápida. Apesar de estar deslocado 80 km da escola, cumpriu sempre e esteve constantemente presente. Nativo de um país francófono, colaborou com o colega com dificuldades comunicativo-linguísticas revelando uma atitude altruísta e colaborativa.

Os três elementos revelaram uma atitude positiva, responsável, empenhada e cumpridora centrando as suas preocupações nos alunos desde o primeiro dia. A título de exemplo, no primeiro contacto com os alunos, os estagiários colocaram-se junto ao quadro com a orientadora para se apresentarem enquanto professores da turma e ouvirem a apresentação dos alunos. Foram de seguida convidados a sentar-se onde preferissem. Foi curioso e interessante observar que cada um deles escolheu de seguida

um aluno para acompanhar ao longo do ano: o elemento A escolheu sentar-se junto a um aluno com dificuldades de aprendizagem; o B com um aluno de etnia chinesa por notar que não estava inserido no grupo-turma e o C escolheu um aluno hiperativo com déficit de atenção. Estas decisões demonstram que estes estagiários já se encontravam no início do ano num nível avançado de tomada de decisão e de vontade de exercer mudanças (as experiências em anos letivos anteriores mostraram os professores em formação inicial a agruparem-se no fim da sala, a salvo dos alunos...). Os estagiários iniciaram o ano mostrando a valorização de uma abordagem centrada no aluno.

2.3- A professora orientadora

A professora orientadora, com mais de 20 anos de serviço no ensino público, frequentou o curso de Línguas e Literaturas Modernas na mesma variante dos estagiários (Francês/ Inglês) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Terminou os quatro anos da licenciatura numa época de transição a nível da formação de professores nessa Faculdade, pelo que realizou um quinto ano exclusivamente constituído por disciplinas pedagógicas para realizar, no ano seguinte, o seu estágio sob a orientação dessa mesma instituição.

Pertence aos quadros da escola Julio-Saúl Dias há mais de 10 anos, tendo lecionado Inglês e Francês, preferencialmente às mesmas turmas por considerar ser mais produtivo para os alunos, tendo o privilégio de ver esse pedido muitas vezes atendido pela Direção da escola. Orienta estágios desde 2009, em colaboração com a orientadora de Inglês, Mestre Elisabete Guimarães, mais experiente e com quem tem o privilégio de trabalhar de forma partilhada e colaborativa, o que contribui para o seu crescimento pessoal e profissional. Tem aprofundado os seus conhecimentos na área da formação de professores, onde se destaca a formação reflexiva de professores, partilhando a opinião de Vieira:

não me basta querer desenvolver uma pedagogia que seja emancipatória *para os outros*, neste caso os professores dos ensinos básico e secundário; ela deverá sê-lo também *para mim*, e isto implica-me diretamente no escrutínio do meu pensamento e ação, na interrogação do seu potencial e dos seus limites. Só assim serei capaz, eventualmente, de conduzir os formandos por caminhos semelhantes. Embora eu e eles partamos de posições distintas e antecipemos destinos também distintos, durante o tempo em que trabalhamos juntos somos parceiros da mesma viagem: partilhamos e

confrontamos convicções e dilemas, definimos rumos, negociamos procedimentos e, acima de tudo, procuramos construir em conjunto uma visão de educação que guie os nossos passos em direções comuns. (2009, p. 5282)

Além da prática de ensino em escolas públicas e da orientação de estágios, promove o projeto *E.twinning* e participa no projeto de Português Língua não Materna para apoiar os alunos que vêm de várias proveniências, principalmente da China. Tendo nascido em França e ingressado no sistema escolar português com 14 anos sem conhecer a língua, conhece as dificuldades que os alunos nas mesmas circunstâncias sentem, procurando colmatá-las.

Colabora como consultora e tradutora do Instituto Portuense de Línguas. A nível do ensino profissional, foi formadora de línguas estrangeiras e exerceu a função de diretora pedagógica na Escola Profissional de Seguros e Saúde no Porto, entre 1992 e 1995.

Como trabalho voluntário, apoia alunos carenciados com dificuldades a nível da aprendizagem das línguas estrangeiras. Tendo em conta a conjuntura económica atual, pretende alargar essa vertente nos próximos anos.

2.4- Os alunos

Pelo facto de ser cada vez mais raro haver turmas de Francês nas escolas, a orientadora teve apenas uma turma de Francês e não as duas que seriam aconselháveis. Para tornar o problema ainda mais complicado, a divisão das horas pelas línguas estrangeiras privilegiou o Inglês e a turma teve apenas uma hora e meia de Francês por semana, dividida em duas aulas de 45 minutos. A planificação rigorosa foi a forma eficaz de colmatar estes entraves, tendo sido elaborada uma planificação aula a aula (competências contempladas por aula) antes do início do ano letivo, o que se revelou proveitoso e tornou o trabalho organizado permitindo preparações atempadas por parte do núcleo de estágio.

A turma do oitavo D tem a orientadora de Francês simultaneamente como professora de Francês e de Inglês. Muitos hábitos criados numa língua funcionam da

mesma forma na outra língua e a investigadora considera que é uma boa forma de rentabilizar tempo e trabalho.

Os dezassete alunos da turma provêm, na sua maioria, de famílias desestruturadas (monoparentais ou a viver com avós ou tios) e com algumas dificuldades económicas. São, de um modo geral, pouco motivados pela aprendizagem que não valorizam para a sua vida presente e futura. Os interesses desses alunos não passam pela escola e não fazem planos para o futuro, vivendo um dia de cada vez, sem grandes expectativas. Acumulam maus resultados escolares sem drama, mas apresentam-se sempre cordiais.

Apesar dessas características, revelaram-se sempre entusiastas das aulas de francês e revelam algum progresso, sobretudo ao nível da compreensão oral, tendo para isso contribuído as aulas dadas em Francês e o recurso a materiais autênticos (tema de um dos trabalhos de investigação de um dos estagiários). Precisam de trabalhar ainda mais a produção oral e escrita, mas uma hora e meia por semana não é realmente suficiente para evoluir rapidamente numa língua com a qual os alunos têm escassos contactos fora da sala de aula.

As dificuldades aqui descritas foram importantes para os estagiários pois permitiram uma preparação para situações mais complicadas, favorecendo assim algum tipo de crescimento.

3. Estudo de caso

Para Stake, o estudo de caso “is defined by individual case, not by the methods of inquiry used” (1994, p.236). Este autor afirma “I will emphasize designing the study to optimize understanding of the case rather than generalization beyond.” (idem). O processo proposto é o seguinte: “we take a particular case and come to know it well, not primarily as to know it is different from others but what it is, what it does” (idem, p.8). O estudo de caso é uma técnica de investigação que permite a análise de um caso simples, de um exemplo em ação. As especificidades do caso são descritas e documentadas com um objetivo: “the first criterion should be to maximize what we can learn.” (idem, p.4) O caso particular é estudado e é a compreensão dessa particularidade que é valorizada. Os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre variáveis é

estudada, o estudo é planeado metodicamente, sendo os métodos mais utilizados a observação e as entrevistas. Este foi o processo utilizado sendo os dados recolhidos (anexos 1, 2, 3, 5 e 6) e as variáveis estudadas, salientando-se a análise comparativa entre a entrevista aos estagiários que decorreu no início do processo com outra que aconteceu no final; a planificação do estudo previa a recolha de dados ao longo de todo o estágio, tal como de facto aconteceu.

Stake explicou “we do not study a case primarily to understand other cases” (1994, p.8). O estudo de caso único utiliza métodos não probabilísticos de amostragem. São consequentemente métodos que “perdem desde logo qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou” (Simões, 1990, p.123). A amostragem é acidental já que os sujeitos objeto do estudo apenas o são porque em determinado momento se encontram em determinado local ou a realizar uma determinada tarefa. No caso presente, trata-se de três estagiários que a FLUP, em protocolo com a escola Julio-Saúl Dias de Vila do Conde, colocou no núcleo de estágio dessa escola.

Por outro lado, adapta-se perfeitamente ao campo da educação:

Because of its strengths, case study is a particularly appealing design for applied fields of study such as education. Educational processes, problems, and programs can be examined to bring about understanding that in turn can affect and perhaps improve practice. Case study has proven particularly useful for studying educational innovations, for evaluating programs, and for informing policy. (Merriam, 2001, p. 41).

No estudo presente, procurou-se trazer uma melhor compreensão do trabalho realizado numa escola no âmbito da formação inicial de professores de Francês no sentido de melhorar as práticas.

4. Investigação-ação

O modelo de investigação-ação também foi privilegiado pelos estagiários e pela investigadora. No decorrer do plano de formação, os estagiários encontram soluções para as dificuldades que vão surgindo através da investigação sobre as suas práticas.

Com base nos problemas e interesses dos alunos, os estagiários também escolheram um tema de investigação que levaram a cabo mediante a experimentação em sala de aula, sendo este projeto integrado no respetivo relatório final de estágio.

A investigação-ação promove uma ligação estreita entre investigação e prática profissional:

Desenvolve *atitudes* como o espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida. Também desenvolve: *competências de ação*, tais como a capacidade de decisão no desenvolvimento, execução e avaliação dos projetos, capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar colaboração; *competências metodológicas*, tais como a observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização; e ainda *competências de comunicação*, como a clareza e a capacidade de diálogo. (Moreira, 2005, p. 79)

“ A investigação-ação pode ser descrita como uma metodologia de investigação que inclui a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. (Coutinho *et al.*, 2009, p.360). Este trabalho é fruto dessa interação, pois a prática de orientação de estágios levou a esta investigação e à consequente prática.

Simões explica as fases da investigação-ação: a planificação; a ação; a observação; a reflexão e a ponderação do *feedback* entre essas fases. Estas fases aplicaram-se neste trabalho e também no trabalho desenvolvido pelos estagiários e “o resultado deverá ter um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p.43).

O presente estudo seguiu, em síntese, as fases seguintes do processo de investigação-ação:

- Definição de um problema: foi identificado (formação de professores reflexivos) e descrito com base na teoria existente e na observação diária;
- Construção de um modelo: foi planeada toda a ação (promoção de reflexividade) e recolhidos dados (entrevistas, reflexões várias) junto de um grupo de três estagiários durante a sua formação em contexto de escola de outubro 2011 a maio 2012;

- Teste: os dados recolhidos foram tratados para chegar a conclusões (evolução da capacidade reflexiva).

5. Conceito *Critical Friend*

Foi também privilegiado o Conceito *Critical Friend* (Smith, 1996 cit. Amaral, 2005, p. 69): os próprios formandos desenvolvem um tipo de supervisão amigável e recíproca no pressuposto que dois olhares são mais enriquecedores que um (reflexão partilhada e interpessoal), “isto é, respeitando os princípios da pluralidade e da diversidade como confluências e também eles, fatores enriquecedoras subjacentes à análise e reflexão intrapessoal.” (Sá-Chaves, 2000 p. 38). O orientador também deverá adotar essa atitude já que “efetivamente, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 68). O estagiário C refere que o orientador deverá “*apoiar os professores*” e acrescenta “*o trabalho foi bom e, como foi feito em equipa, resultou muito bem*” (anexo 3). O estagiário A refere que um aspeto fundamental no processo formativo foi o acompanhamento por parte da orientadora “*ouvia-nos*” (anexo 3).

6. Triangulação

Como sugerido por Estrela (2002) a triangulação foi feita mediante o confronto entre os sujeitos investigados e os resultados.⁶

A triangulação entre as partes visou a obtenção de uma maior credibilidade do estudo.

⁶ Sá-Chaves define ainda o portfólio como um “espaço de reflexão sobre a prática e, como tal, de emergência do conhecimento” (2005, p.23). No entanto, nomeia autores como João Maria Grilo e Constança Machado que apontam vários obstáculos ao processo de desenvolvimento do portfólio (2005, p. 37). No contexto deste núcleo de estágio, não será privilegiada esta técnica para não colocar os estagiários numa situação de desvantagem em relação aos colegas dos restantes núcleos de estágio por sobrecarga de trabalho, já que este procedimento não é neste momento privilegiado por parte da Faculdade de Letras da Universidade do Porto para os estágios de Francês.

7. Levantamento de dados

Os estagiários foram informados do presente estudo, tendo participado de forma voluntária e sendo garantida a sua confidencialidade. Foram utilizados vários instrumentos que são simultaneamente ferramentas ao serviço da promoção de um estágio de qualidade e de recolha de dados para esta apresentação. Em ambos os casos: “it is important to create various opportunities and climates where reflective thinking/practice can flourish rather than to limit students/teachers to a particular approach.” (Hea-Jin Lee, 2004, p.713).

8. Processo

Os instrumentos facilitadores da ação reflexiva por parte do estagiário da FLUP que foram utilizados e serviram de base ao presente estudo foram o documento “expetativas” de cada estagiário elaborado no início da formação; a observação de aulas, a pré-observação e a pós-observação das regências. Também foram utilizadas entrevistas no sentido de aferir a importância dada à prática reflexiva por parte dos estagiários e a sua evolução.

Os estagiários entraram em contacto com a escola no dia um de setembro. Nessa altura, após uma breve apresentação dos envolvidos, fez-se uma visita à escola para se familiarizarem com as instalações, com alguns colegas e com os membros do Órgão de Gestão. O primeiro trabalho solicitado prendeu-se com a redação das expetativas perante o estágio (anexo 1) e a leitura do Regulamento de Estágio, do Regulamento da Escola e do seu Projeto Educativo. Também foi, nesta primeira abordagem, identificado o patrono da escola. No caso de Vila do Conde, existe uma estreita colaboração entre os núcleos de Francês e de Inglês aos quais os estagiários pertencem pelo que estas primeiras abordagens são sempre feitas em conjunto, o que rentabiliza o tempo.

Após a atribuição dos horários às orientadoras, foi elaborado um plano de formação, sendo distribuídas as horas a ser lecionadas pelos estagiários nos dois núcleos. Evitaram-se as sobreposições entre as duas disciplinas para proporcionar as melhores condições possíveis a cada estagiário. Com base nas planificações anuais, foram definidos os temas e conteúdos a ser lecionados em cada data para um trabalho

organizado, atempado e refletido, tendo sido colocados espaços para possíveis aulas de revisão para colmatar eventuais falhas. Além disso, os estagiários familiarizam-se com os programas, os manuais adotados não esquecendo mais uma consulta ao *Quadro Europeu Comum de Referência*. Foi também abordado o processo de preparação de aulas: os documentos a apresentar e os prazos a respeitar. Depois, começaram as aulas. Os estagiários foram inicialmente convidados a observar criticamente as aulas da orientadora que foram analisadas durante o seminário semanal. A crítica das aulas da orientadora visou aspetos pré-combinados para que os professores em formação se apercebessem da multiplicidade de aspetos que são importantes numa aula e visou também tornar a crítica uma rotina e uma ferramenta ao serviço da melhoria contínua e um momento de construção partilhada. Foi, assim, privilegiada a perspetiva construtivista e os formandos tiveram intervenção determinante na organização/aplicação do plano de formação.

A orientadora sugeriu aos estagiários que organizassem um diário de bordo com narração de episódios relevantes - dificuldades, medos, sucessos, reflexões, embora não seja fruto de investigação neste trabalho nem tenha sido analisado. Burgess recorda-nos que “também há questões éticas relacionadas com os diários, nomeadamente a invasão de privacidade” (1982, p.310). O diário de bordo parece-nos um instrumento importante para uma observação refletida das realidades do dia-a-dia do professor em formação inicial mas, para ser autêntico, carece de privacidade ou, para mascarar debilidades, o estagiário irá embelezar o discurso perante o seu avaliador e perder-se-á o seu real valor.

The conventions of assesement demand that students display their best work for it to be judged. Students therefore are interested in portraying themselves in the best light possible. It is in their interest to demonstrate what they know and disguise what they do not know – an attitude that is quite the opposite of that required for reflection. Reflection involves a focus on uncertainty, perplexing events, and exploration without necessarily knowing where it will lead. It is in the interest of learning that writers express their doubts, reveal their lack of understanding, and focus on what they do not know. Consequently, there is a tension between assessment and reflection that must be addressed in all courses where it may arise (Boud, 2002, p. 16)

A seguir, os estagiários começaram a preparar os seus planos de aula, e todos foram convidados a dar opinião sobre as estratégias escolhidas. Quando todos os documentos se encontravam elaborados, promoveram-se encontros de pré-observação.

Todos os documentos foram minuciosamente analisados, as estratégias a aplicar durante a aula foram ponderadas. Os encontros de pré-observação constituíram um passo fundamental para aclarar todos os detalhes no sentido de fomentar no estagiário alguma tranquilidade por sentir apoio no desenvolvimento da sua atividade e permitiram ao orientador controlar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Esse apoio foi progressivamente retirado no sentido da autonomia de cada estagiário. Seguiram-se a observação das aulas e os encontros de pós-observação. Nesse encontro, o estagiário que lecionou observou a gravação vídeo⁷ da sua aula e teve primeiro a palavra para descrever os pontos fracos e fortes e as possíveis formas de melhoria futura. Os colegas, apoiados nas anotações que fizeram durante a observação, fizeram reflexões no mesmo sentido. Por fim foi a vez do orientador, e quando presente, do supervisor. Após esse encontro, o estagiário foi convidado a elaborar um documento reflexivo sobre a sua aula (anexo 5).

O tema do relatório de estágio foi-se desenhando ao longo do primeiro período, para surgir de forma mais nítida durante o segundo período. Nessa altura, os estagiários assumiram uma atitude investigativa, fundamental para aprofundar as suas capacidades reflexivas. A investigação-ação foi assim privilegiada na escola para registo e testemunho no relatório de cada elemento do núcleo de estágio.

8.1- Expetativas

As expetativas de cada estagiário constituem um documento reflexivo inicial. O estagiário foi convidado a expor os seus objetivos e os seus receios no início do processo. Esse passo é importante para clarificar as ideias antes de desenvolver as atividades letivas; trata-se de definir o ponto de partida e as metas antes da “corrida”.

Considerou-se para este presente estudo dois aspetos: aferir se o estagiário considerava no início da formação este passo importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e aferir se o estagiário tinha noção da necessidade de se preparar para um mundo em mudança. Os resultados são apresentados no capítulo seguinte.

⁷ A gravação de aulas foi autorizada pela diretora da escola, por todos os Encarregados de Educação dos alunos da turma e pelos estagiários.

8.2- Observações diretas e indiretas

As primeiras observações de aulas foram às aulas do orientador. Durante o seminário semanal, os estagiários foram convidados a expor as suas opiniões e ideias e a trocar reflexões, além de escolher aspetos a observar nas aulas seguintes. Mais tarde, foram as aulas de cada um dos estagiários que foram observadas.

Foram analisados aspetos pré-combinados com o objetivo de alertar os futuros professores para as muitas variáveis importantes numa aula. A FLUP disponibiliza instrumentos para a avaliação de aulas:

Quadro 2- Instrumento de avaliação presente no documento “Iniciação à Prática Profissional – Estágio de Francês” fornecido pela FLUP no início do ano letivo.

GRILLE D'OBSERVATION
Établie par les Orientatrices et Superviseuses de la Post-Graduation en Enseignement du Français Langue étrangère
I- ÊTRE
Connaissance de soi et des autres
Conscience des valeurs à transmettre
Motivation/ Enthousiasme/ implication
Esprit d'initiative/ créativité
Esprit de collaboration/ Empathie
Ouverture/ Réceptivité/ Flexibilité
Attitude de recherche et d'approfondissement par rapport à [II. Savoirs] et [III. Savoir-faire]
Prise en compte des critiques/ suggestions formulées antérieurement
II. SAVOIRS
Connaissances de la langue française
Connaissances civilisationnelles/ culturelles
Connaissances didactico-pédagogiques
Connaissances interdisciplinaires/ transversales
III.SAVOIRS-FAIRE
III. 1. Planification
Autonomie
Définition d'objectifs pertinents
Sélection de contenus adéquats

Sélection de stratégies pertinentes
Choix d'activités pertinentes
Création de moments de synthèse
Sélection de documents d'appui de qualité (formelle – fonctionnelle)
Mise en œuvre de modes d'évaluation pertinents
Prise en compte de la dimension interculturelle
Richesse des propositions méthodologiques
Éthique/ valeurs communiquées
III. 2. Performance
Contrôle émotionnel/ assurance/ crédibilité
Relation avec les apprenants : séduction, empathie, renforcements positifs/ négatifs
Expression corporelle (gestes, etc.)
Régulation de la communication verbale : timbre de voix, débit, etc.
Gestion de l'espace
Performance linguistique
Gestion du rapport langue maternelle/ langue apprise
Clarté de la leçon et des consignes pour les apprenants
Articulation et progression de la leçon (transitions en spirale)
Implication des apprenants dans les tâches à réaliser (enseignement décentralisé)
Gestion de l'interaction verticale
Gestion de l'interaction horizontale
Techniques de questionnement
Exploitation efficace des documents d'appui
Explication des contenus morphosyntaxiques
Traitement de l'erreur
Adaptation du rythme de la leçon au groupe
Gestion du temps
Réalisation des objectifs fixés
III. 3. Analyse
Capacité d'auto-évaluation par le stagiaire
Conscientisation des pratiques (pragmatiques/ éthiques)
Réceptivité/ ouverture à la critique
Dispositions/ Suggestions de remédiations pertinentes

A análise das performances utilizou observações diretas mas também gravações, já que “o gravador de som e sobretudo o gravador vídeo, são excelentes meios auxiliares para captarem o máximo da complexidade da interação na sala de aula” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 119). Com base num estudo da autoria de uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, coordenado por Maria Teresa Estrela, publicado em 2002, recomenda-se como técnica de formação pedagógica a *videoformação* com vista a promover a reflexão, de modo a tornar o professor autónomo, ensinando-o a fazer perguntas, a recolher informação sobre a ação e analisá-la, mostrando a discrepância entre o que parece e o que de facto é. O estagiário C, na entrevista final, explica: *Claro que depois, ver também as nossas gravações, ver a atitude dos alunos perante a nossa postura também ajuda na nossa reflexão e nós aí temos uma maior noção daquilo que nós fizemos e ajuda-nos depois a evoluir* (anexo 3). O estagiário B considera que o instrumento mais relevante na formação foram as gravações para ver a minha própria postura e a reação dos alunos (anexo 3)

Hurst explica “a process which can involve less emotion and more considered reflection would be welcome: for example, by recording the class there would be no need to rely on individual partial memories.” (2006, p. 377)

As observações diretas decorreram durante as lecionações da orientadora e dos estagiários, sendo sempre objeto de reflexão em reunião de seminário. As aulas dos estagiários (chamadas regências) foram gravadas após a autorização da diretora da escola e dos encarregados de educação de todos os alunos envolvidos. A primeira autorização foi fácil de conseguir; a segunda, muito complicada pois alguns encarregados de educação colocaram vários obstáculos e apenas assinaram a autorização quando a investigadora se comprometeu a utilizar as gravações apenas para análise no seio do núcleo de estágio, apagando-se os registos imediatamente após, de modo a evitar que as imagens fossem passíveis de utilização para outros fins. É de referir que a comunidade educativa da escola em causa é muito reticente em relação à captação de imagem dos alunos. No ano 2009, foi criada uma televisão escolar que não teve o êxito pretendido porque a grande maioria dos encarregados de educação não aprovou o registo de imagens. Tal facto inviabilizou o registo de atividades como cortamatos ou semanas abertas. A título de exemplo, referimos um projeto de *E.twinning* com outras escolas europeias onde, entre outros assuntos, cada parceiro apresentou a

respetiva escola: os parceiros franceses enviaram fotografias dos espaços escolares cheios de alunos que encaravam alegremente a câmara; os parceiros gregos encaminharam imagens com alunos (embora menos exuberantes na exposição às câmaras); a escola Julio-Saúl Dias limitou-se a enviar fotografias dos espaços da escola... sem qualquer pessoa...

As imagens fizeram parte do processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão dos estagiários e, embora não sejam objeto de análise direta neste trabalho pelos motivos anteriormente expostos, a sua utilização visou contribuir para a evolução do grupo de professores em estudo.

8.3- Pré e pós-observação de aulas

Whitehead e McNiff (2006) orientam de modo prático a análise que deve ser feita a cada momento:

“What am I doing?

What do I need to improve?

How to improve it?”

Essas perguntas serviram de base ao trabalho reflexivo proposto aos estagiários antes da regência (anexo 4). Os estagiários foram convidados a responder, por escrito, aos seguintes pontos de reflexão:

1. O que espero?
2. Que dificuldades antecipo?
3. O que preciso de reforçar?

A primeira pergunta visa clarificar o real propósito da aula, ou conjunto de aulas, pois nem sempre os estagiários no início da prática conseguem focalizar os aspetos a trabalhar nas aulas, caindo facilmente numa amálgama dispersa de conteúdos.

A segunda questão procura consciencializar o estagiário para as dificuldades intrínsecas ou extrínsecas que poderão constituir um obstáculo durante a aula. Esta consciência é importante para estarem pensadas ou preparadas estratégias de

remediação que poderão ser aplicadas se necessário, procurando evitar desta forma imprevistos.

A terceira pergunta é importante para que o estagiário se lembre de indicações que já lhe foram feitas e que podem ter a ver, por exemplo, com a voz, a movimentação pela sala de aula, a clareza das instruções ou o tempo dado para a realização de tarefas.

A orientadora definiu um guião pós-regência com base nas questões propostas por Sá-Chaves (2000):

“Como foi?

Como deveria ter sido?

Quais foram as áreas fortes/ frágeis de conhecimento e atuação?”

Assim, após cada regência, a proposta de reflexão, após visualização da gravação, durante e após o respetivo comentário, passou pelas perguntas seguintes:

1. Quais foram os pontos fortes do trabalho desenvolvido?
2. O que devo melhorar?
3. Como fazê-lo?

A primeira pergunta visa ativar a perceção dos estagiários dos seus êxitos, e, mediante essa consciencialização, reforçá-los, ativando simultaneamente o sentido de autoestima.

As duas perguntas seguintes vão no sentido de levar o estagiário a refletir sobre os momentos de aula que não correram bem e procurar soluções alternativas para fazer melhor.

Antes das regências, como já referido, foram promovidos encontros de pré-observação de aulas. A análise das planificações visou a autonomia do estagiário e a aplicabilidade ao grupo-turma alvo. Embora tendo em consideração que “os professores não podem ser todos tratados da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros” (Alarcão & Tavares, 1987, p.94), estes encontros privilegiaram a tomada de decisões por parte do estagiário, ao qual foram apontados possíveis caminhos alternativos mediante reflexão conjunta, evitando condicionar as atitudes e escolhas. Quando a orientadora considerava os documentos ou

as estratégias pouco adequados, o estagiário era levado a refletir: será este documento adequado? Poderá ser útil aos alunos? Qual é o objetivo desta atividade? O estagiário C explica, na entrevista final patente no anexo 3, que esta fase é relevante: *acho muito importante (...) aquela troca que há entre a professora orientadora e o professor estagiário (...) “olha, se calhar podias fazer de outra maneira”; isso é muito importante. Depois vamos para casa, vamos pensar sobre o assunto (...)*

Após a afinação das planificações e antes da aula, foi pedido aos estagiários que fizessem uma reflexão, de acordo com as indicações acima transcritas. A resposta a estas questões teve o objetivo de promover um momento de autorreflexão antes da aula para orientar a atuação do estagiário no sentido da sua autonomia (anexo 4). A análise destes documentos encontra-se no capítulo seguinte.

Na reunião de pós-observação de aulas, foi feita a análise das gravações e cada elemento do núcleo fez a sua apreciação. Neste encontro, o orientador e/ou o supervisor conduziram o estagiário “a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições.” (Alarcão & Tavares, 1987, p.119). Após o encontro, os estagiários foram convidados a elaborar uma análise pessoal da aula (anexo 5). Esta estratégia visou promover um momento de autorreflexão para que o formando se assumisse como principal responsável pela sua formação e definisse as suas metas. O estagiário foi levado a questionar e a problematizar.

De modo a apurar a qualidade do processo, foi feita em reunião de seminário uma análise sistemática de aspetos instrumentais (aprendizagens e atitudes dos alunos). As atitudes foram observadas e discutidas sendo as aprendizagens realizadas pelos alunos avaliadas mediante os instrumentos formais de avaliação.

Todo o processo valorizou a “dimensão metacognitiva no que se refere à construção do conhecimento e imagem profissional que permite, a cada formando, um nível de reflexão crítica progressivamente emancipatório e autonomizante”(Sá-Chaves, 2000, p. 38).

8.4- Entrevistas

A entrevista foi um instrumento utilizado no presente estudo. Realizou-se uma primeira entrevista no início (novembro) e outra no final do estágio (maio) para proceder a uma análise comparativa da evolução da importância dada às práticas reflexivas pelos professores em formação inicial e o sucesso do plano de formação. As entrevistas foram gravadas e o conteúdo transcrito (anexo 2 e 3). Apresenta-se, no capítulo seguinte, uma análise dos dados recolhidos.

As perguntas preparadas pela investigadora prenderam-se especificamente com um dos objetivos do estudo presente:

Aferir se as estratégias de reflexão implementadas ao longo do ano de estágio conduzem a uma atitude reflexiva por parte de um grupo de professores em formação inicial.

A investigadora definiu questões para a primeira entrevista:

1. Importância dada à prática reflexiva.
2. Importância dada à prática reflexiva ao longo da carreira.
3. Relevância da prática ao longo do estágio no sentido de ajudar o estagiário a tornar-se um professor reflexivo.

Esta entrevista decorreu um mês após o início da experiência letiva dos estagiários, numa fase inicial do desenvolvimento da formação, altura em que cada estagiário tinha já lecionado uma primeira regência, de modo a apurar se o início dos trabalhos estava já a surtir algum efeito.

A primeira pergunta visou aferir se cada estagiário estava já consciente da importância da prática reflexiva que estava a ser implementada, mediante a crítica das aulas de todos os envolvidos (estagiários e orientadora) e mediante os processos de pré-observação, observação e pós-observação, com os respetivos momentos de reflexão em grupo e em privado.

A segunda pergunta procurou aferir se os estagiários já tinham a perceção nessa fase inicial que a prática reflexiva levada a cabo é importante ao longo de toda a carreira e não apenas durante a formação inicial de professores. É fundamental que o professor

se afaste de uma *prática reprodutora* dando prioridade “ao desenvolvimento de processos de indagação do ensino e das condições em que ocorre, que são os mais adequados a uma visão do professor/ supervisor como agente ativo da sua formação e profissional crítico, problematizando a realidade no confronto com direções de possibilidade” (Moreira, 2005, p. 50,51). O professor deve distanciar-se do modelo reprodutor de conhecimentos para assumir-se como um profissional ativo capaz de analisar as situações e se adequar a elas, sendo a capacidade reflexiva geradora dessa competência. É uma pergunta relevante já que “o objetivo último é o de que o professor em formação continue a desenvolver competências profissionais após a conclusão do período formal de formação, ou seja, se torne o seu próprio supervisor” (idem, p.51) no sentido competência.

A terceira pergunta visou aferir se a prática reflexiva ao longo do estágio desenvolveu nos estagiários a capacidade de desenvolver um ensino reflexivo.

Na última entrevista, além das três questões anteriores, foram acrescentadas as seguintes:

4. Instrumentos utilizados considerados relevantes para o desenvolvimento do estagiário.

5. Impacto do trabalho realizado.

6. Sugestões para o futuro.

A investigadora considerou importante aferir quais os instrumentos reflexivos mais importantes para cada estagiário, na procura de orientação para próximos estágios.

O quadro seguinte resume os instrumentos utilizados:

Quadro 3- Resumo dos instrumentos utilizados neste estudo e dos aspetos a analisar

INSTRUMENTO	FINALIDADE
Expetativas	Apurar a importância dada ao estágio enquanto crescimento Aferir se o estagiário tem a percepção da necessidade de se preparar para um mundo em mudança
Entrevista inicial	Aferir a importância dada à prática reflexiva Apurar se a prática reflexiva é entendida como uma necessidade profissional Avaliar se a prática reflexiva ao longo do estágio contribui para

	criar esse hábito
Pré-observação de aulas	Focalizar no real propósito da aula Aperceber-se das possíveis dificuldades para preveni-las ou remediá-las Refletir sobre os aspetos a melhorar
Observação de aulas	Observar comportamentos e interações em sala de aula Avaliar as estratégias utilizadas Escolher aspetos a observar
Pós-observação de aulas	Ativar a percepção dos êxitos/ reforçá-los Refletir sobre os momentos que não correram bem Procurar soluções para melhoria
Entrevista final	Aferir a importância dada à prática reflexiva Apurar se a prática reflexiva é entendida como uma necessidade profissional Avaliar se a prática reflexiva ao longo do estágio contribui para criar esse hábito Fazer o levantamento dos instrumentos mais relevantes para o desenvolvimento do estagiário

9. Análise e interpretação de dados

Escrevo para compreender.

Saramago, 1986

A ligação entre a investigação e a prática profissional tem “um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p.43). O sucesso da formação no contexto escolar destes três estagiários mede-se mediante essa transformação. Por outro lado, num mundo globalizado onde as mudanças ocorrem rapidamente, os futuros professores terão de ser capazes de preparar os seus alunos para a instabilidade da realidade. “A procura para estas questões deverá, portanto, passar pelo aprofundamento da reflexão sobre as questões de identidade, enquanto relação de pertença a uma comunidade.” (Sá-Chaves, 2000, p. 46).

Os textos de diversos tipos produzidos ao longo do estágio pelos três professores em formação inicial em momentos de reflexão sobre a prática formam o *corpus* da análise presente. Tal como defende Bardin (1988, p.98), os princípios que nortearam a constituição do *corpus* foram o princípio da pertinência (já que os documentos analisados contribuem para esclarecer o problema em estudo) e o princípio da homogeneidade (os documentos referem-se a um mesmo caso).

Os indicadores aparecem identificados de acordo com cada estagiário: A, B e C. As categorias onde os dados pertinentes contidos no material estão agrupados estão de acordo com cada conjunto de documentos e ordenados cronologicamente.

9.1- Expetativas (anexo 1):

Após leitura dos documentos elaborados pelos estagiários sobre as suas expetativas, foram consideradas duas categorias:

1. A referência ao estágio como passo para um crescimento, por se considerar ser o motor de arranque de todo o trabalho ao longo da formação inicial. Sem a vontade de crescer, o estágio é totalmente inútil.
2. A referência ao estágio como momento privilegiado de preparação para reagir às mudanças que implicam competências de adaptação, sendo consequentemente fundamentais estratégias de reflexão para que o professor seja “capaz de equacionar e resolver problemas (imprevisíveis), desenvolver capacidades analítico-simbólicas, gerir incertezas e tensões de adequação da formação à realidade profissional” (Moreira, 2005, p. 51).

Quadro 4- Expetativas dos estagiários

Categorias	Exemplos de enunciados
Estágio como passo para um crescimento	<p>A- <i>Crescimento intelectual, efetivo e criativo</i></p> <p>B- <i>Crescer enquanto pessoa e profissional</i></p> <p><i>Aprendizagem</i></p> <p><i>Melhor desempenho profissional</i></p> <p>C- <i>Aprender a ser um bom professor e um melhor</i></p>

	<i>ser humano</i>
Estágio para como preparação para uma reação positiva às mudanças	<p>A- <i>Necessidade de saber adaptar-se e preparar os alunos para tais mudanças</i></p> <p>C- <i>Os tempos mudaram, o papel do professor não é o mesmo que era antes.</i></p>

Dos registos dos professores em formação inicial se depreende a idealização do orientador na fase inicial: um guia que permite um crescimento pessoal e profissional, referido pelos 3 estagiários que foram objeto deste estudo. É de salientar que os três estagiários iniciaram a formação com vontade de crescer profissionalmente, como é lógico, mas todos referiram também a procura de um crescimento humano.

Por outro lado, 2 dos 3 estagiários referiram as mudanças como uma preocupação profissional. Essa percepção é importante já que aproxima logo no início os estagiários em formação inicial de uma necessidade de adaptação às mudanças contínuas, sendo a investigação-ação uma solução apontada. Este aspeto mostra que dois dos três estagiários não iniciaram o seu projeto de formação à procura de receitas definitivas, mas com a noção da necessidade de adquirir estratégias para se adaptarem constantemente e estarem preparados para decodificar a realidade e construir conhecimento de forma competente ao longo da sua carreira profissional. Esta percepção é importante para serem melhor adquiridos os hábitos reflexivos que se procurou trabalhar, sendo mais fácil entender a sua utilidade.

9.2- Entrevistas (anexos 2 e 3)

Analizam-se, seguidamente, as duas entrevistas feitas pela investigadora aos estagiários, uma, no início da formação e outra, no seu final. A primeira entrevista decorreu cerca de dois meses após o início do ano letivo e a segunda no final das atividades do núcleo na escola, em final de maio. As categorias aqui consideradas correspondem às questões colocadas; os resultados extraídos das unidades de registo encontram-se no quadro seguinte:

Quadro 5- Análise comparativa das entrevistas aos estagiários em dois momentos distintos

Categorias	Exemplos de enunciados (início da formação)	Exemplos de enunciados (final da formação)
Importância da prática reflexiva	<p>A. <i>É muito importante/ passo importante para corrigir-se.</i></p> <p>B. <i>Bastante importante/ passo importante para ter um feedback.</i></p> <p>C. <i>Muito importante/ passo importante para ter um feedback.</i></p>	<p>A. <i>Depois do estágio, tornou-se mais importante.</i></p> <p><i>Ajudou a melhorar.</i></p> <p>B. <i>Ajudou bastante para preparar aulas e mudar estratégias.</i></p> <p>C. <i>É muito importante.</i></p> <p><i>Reflexão como meio para melhorar.</i></p> <p><i>Beneficia alunos e professores.</i></p>
Importância dessa prática ao longo da carreira de ensino	<p>A. <i>Todos os dias.</i></p> <p>B. <i>Importantíssimo para tentar melhorar as nossas aulas.</i></p> <p>C. <i>Importante refletir sobre a ação para melhorar a prática.</i></p>	<p>A. <i>Sempre.</i></p> <p>B. <i>Constantemente.</i></p> <p>C. <i>Constantemente no sentido da melhoria da prática.</i></p>
Prática reflexiva leva a ser-se reflexivo?	<p>A. <i>A prática reflexiva já levou a interpretar o papel do professor de uma forma diferente, para melhor.</i></p> <p>B. <i>Ajudou-me.</i></p> <p>C. <i>Ajudou-me a fazer</i></p>	<p>A. <i>Não há volta para trás, prática reflexiva como caminho para a melhoria.</i></p> <p><i>Uma das ferramentas principais para melhoria contínua</i></p> <p>B. <i>Sem dúvida/ aplicou-a à</i></p>

	<i>progressos.</i>	<i>outra disciplina também (Inglês). C. Adequar o plano de aula ao público-alvo/ plano diferente para cada turma.</i>
--	--------------------	---

A análise comparativa das respostas dos estagiários nos dois momentos permitiu concluir que houve um impacto positivo do plano de formação.

Em relação à primeira pergunta (sobre a importância da prática reflexiva), é interessante verificar que as opiniões no início da formação eram vagas (importante para haver um *feedback*), mas, no final do estágio, os estagiários constataram a sua real importância pois “ajudou a melhorar”.

A segunda pergunta teve nos dois momentos respostas semelhantes, embora com maior intensidade no segundo momento: dois dos estagiários passaram de uma percepção de que a reflexão profissional diária é *importante* para terminar, afirmando que deve ser levada a cabo *constantemente*.

Apurou-se que a prática reflexiva durante a formação inicial levou, realmente, este grupo de estagiários, a assumir de forma automática essa postura pelas respostas aqui apresentadas. O estagiário A explica: *depois de termos estado cá e depois do trabalho que fizemos cá principalmente no Francês, todas as reflexões que fizemos (...) não há volta para trás, nós queremos melhorar sempre.*

Existe alguma evolução nas respostas entre os dois momentos e os estagiários assumiram uma postura reflexiva: o estagiário A afirma que *é um ciclo constante (...) que não deve parar... nunca.*

Em relação às questões colocadas apenas em maio, o levantamento permite apurar o seguinte:

Quadro 6- Apreciação, por parte dos estagiários, do trabalho desenvolvido ao longo da formação inicial

Categoria	Exemplos de enunciados
Instrumentos considerados relevantes	<p><i>A. A relação pré/pós-observação.</i></p> <p><i>B. As gravações.</i></p> <p><i>Pré e pós observações.</i></p> <p><i>C. Discussão dos planos de aula.</i></p> <p><i>As gravações para aferir reação alunos/ atitude do professor e consequentemente evoluir.</i></p> <p><i>Pós-observações.</i></p> <p><i>Todos passos foram importantes.</i></p>
Impacto favorável da formação	<p><i>A. Extremamente.</i></p> <p><i>Prática reflexiva como aquisição de uma força.</i></p> <p><i>B. Sem dúvida alguma.</i></p> <p><i>C. Claro, houve evolução.</i></p>
Sugestões para o futuro	<p><i>A. Continuar.</i></p> <p><i>Acompanhamento da orientadora.</i></p> <p><i>B. Continuar da mesma forma.</i></p> <p><i>O estagiário tem mais vantagem em lecionar blocos de aulas do que aulas soltas.</i></p> <p><i>Fazer pré-observações constantemente.</i></p> <p><i>C. Continuar.</i></p> <p><i>Apoiar os estagiários nos momentos “críticos”</i></p> <p><i>Acompanhar o processo de planificação para uma maior segurança.</i></p> <p><i>Trabalhar em equipa.</i></p>

Concluímos que todos os passos utilizados foram considerados importantes pelos estagiários, todos revelam que o plano de formação teve impactos positivos na evolução de cada um e que o trabalho a ser desenvolvido com estagiários futuros deverá decorrer da mesma forma, sem alterações.

9.3- Reflexões pré-observação (anexo 5)

Foram analisadas as reflexões dos estagiários tendo as questões colocadas sido consideradas enquanto categorias:

Quadro 7- Reflexões pré-observação

Categorias	Exemplos de enunciados
Expetativas	<p><i>A. Que os alunos aprendam.</i></p> <p><i>Promover a interculturalidade.</i></p> <p><i>Desenvolver competência comunicativa.</i></p> <p><i>Fomentar o gosto pela leitura.</i></p> <p><i>Levar os alunos a utilizar técnicas de leitura.</i></p> <p><i>Dar reforços positivos aos alunos.</i></p> <p><i>Que os alunos compreendam a transversalidade do tema.</i></p> <p><i>Abrir caminho para um futuro de encontros e oportunidades</i></p> <p><i>Dominar a competência linguística e cultural.</i></p> <p><i>Mostrar aos alunos que existe uma razão para aprenderem a matéria.</i></p> <p><i>Deverá existir sempre lugar para a reflexão.</i></p> <p><i>Que os alunos gostem</i></p> <p><i>Que a produção e aquisição de novos conhecimentos ocorra de forma natural.</i></p> <p><i>B. Controlar a turma.</i></p> <p><i>Cumprir o meu plano.</i></p> <p><i>Sentir-me confiante com a língua estrangeira.</i></p>

Dificuldades	<p><i>Contribuir para que os alunos se expressem melhor.</i></p> <p><i>Dar uma aula interessante e apelativa para os alunos.</i></p> <p><i>C. Desenvolver nos alunos o gosto pela língua e cultura francesas.</i></p> <p><i>Que os alunos se sintam bem.</i></p> <p><i>Estimular a curiosidade dos alunos.</i></p> <p><i>Contribuir para que sejam melhores cidadãos.</i></p> <p><i>Responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem.</i></p> <p><i>Motivar os alunos para a realização das tarefas.</i></p> <p><i>Mostrar que as diferenças culturais são uma riqueza</i></p> <p><i>Aprender a respeitar as diferenças.</i></p> <p><i>Transmitir o valor da partilha.</i></p> <p><i>Oferecer uma diversidade de abordagens para chegar a cada aluno tendo em conta as suas características individuais</i></p> <p><i>Desenvolver a confiança dos alunos.</i></p> <p><i>Que os alunos se sintam bem.</i></p> <p><i>Desenvolver a autonomia dos alunos.</i></p> <p><i>Mostrar a riqueza da cultura francesa, dos locais a visitar pela França e países francófonos.</i></p> <p><i>Dar vontade de aprender essa bela língua.</i></p> <p><i>A. Dificuldades dos alunos com o vocabulário.</i></p> <p><i>Dificuldades de audição do material áudio.</i></p> <p><i>Dificuldades dos alunos na produção escrita.</i></p> <p><i>Dificuldades de concentração dos alunos.</i></p> <p><i>Dificuldades ao nível científico.</i></p> <p><i>Desmotivação nos alunos se a tarefa for demasiado exigente.</i></p> <p><i>Suscitar a curiosidade e busca pelo conhecimento.</i></p> <p><i>Ajudar de forma personalizada os alunos com mais dificuldades.</i></p>
--------------	---

<p>Pontos a reforçar e/ou reformular</p>	<p><i>Que os alunos evoluam no seu trabalho.</i></p> <p><i>B. Não cumprir o meu plano.</i></p> <p><i>Elaborar um plano vago.</i></p> <p><i>Dificuldades dos alunos.</i></p> <p><i>C. Dificuldades intrínsecas dos alunos.</i></p> <p><i>Dificuldade em sair do plano e adequar-me os alunos.</i></p> <p><i>Compreensão dos materiais autênticos.</i></p> <p><i>Que os alunos entendam que é errando que se aprende.</i></p> <p><i>Transmitir uma atmosfera tranquila.</i></p> <p><i>A. Cuidado com a transmissão de conhecimentos.</i></p> <p><i>Dar instruções sempre claras.</i></p> <p><i>Ajudar individualmente alguns alunos.</i></p> <p><i>Autocontrolo e autoconfiança.</i></p> <p><i>Objetividade.</i></p> <p><i>Persistência.</i></p> <p><i>Utilização correta da língua francesa.</i></p> <p><i>Autocontrolo e autoconfiança.</i></p> <p><i>Objetividade.</i></p> <p><i>Sorrir.</i></p> <p><i>Motivação e simplicidade.</i></p> <p><i>B. Ser mais criativo.</i></p> <p><i>C. Dar atenção e importância a cada aluno.</i></p> <p><i>Cuidado na forma de colocar as questões.</i></p> <p><i>Falar menos.</i></p> <p><i>Apagar-me para que os alunos sejam os protagonistas pois são eles que devem praticar o Francês.</i></p> <p><i>Ser mais paciente/ dar tempo.</i></p> <p><i>Não bombardear os alunos com informações.</i></p> <p><i>Fazer participar mais os alunos.</i></p>
--	---

	<p><i>Fazer refletir os alunos.</i></p> <p><i>Ouvir os alunos.</i></p> <p><i>Desenvolver as competências ao máximo.</i></p>
--	---

Nesta análise salienta-se a evolução que a rotina reflexiva implicou ao longo do ano. Os estagiários passaram de preocupações ligadas a necessidades práticas urgentes para níveis mais profundos do que é ser professor. Na primeira categoria (Expetativas), vemos o estagiário A começar o ano com a expetativa de que os alunos aprendam, o estagiário B, com a esperança de controlar a turma e cumprir o plano de aula e o estagiário C com a meta já mais arrojada de desenvolver nos alunos o gosto pela língua e cultura francesas. No final do estágio e ainda nesta categoria, os estagiários mostram uma evolução nas expetativas que tinham antes de lecionar uma aula pois surgem novas ambições: promover a flexibilidade dos alunos; levá-los a compreender a transversalidade do tema; promover um ambiente natural, dar uma aula apelativa e interessante, promover a cidadania, chegar a cada aluno e desenvolver a sua autonomia. Esta evolução enquadra-se dentro das expetativas da orientadora/investigadora pois o trabalho assenta no pressuposto que a referida prática leva a assumir uma postura mais reflexiva, e por isso, mais orientada para as reais necessidades dos alunos, promovendo a sua autonomia.

Em relação à segunda categoria (Dificuldades), a tendência foi de passar de uma preocupação centrada no *eu* para uma preocupação centrada no *aluno*: inicialmente as preocupações centraram-se nas dificuldades sentidas pelo estagiário por falhas ao nível científico, pelas dificuldades dos alunos ou por não cumprir o plano; mais tarde, os alunos passaram para o primeiro plano e as inquietações passaram a ser: que os alunos evoluam; que sintam curiosidade e busca pelo conhecimento; que entendam que é errando que se aprende; proporcionar uma atmosfera tranquila. Nesta categoria, a evolução do estagiário B foi menos visível, o que se explicará pelo facto de este estagiário ter usufruído de menos tempo para as suas reflexões, devido aos seus vários afazeres, tal como ficou assinalado anteriormente.

No que concerne a terceira categoria (Pontos a reforçar e/ou reformular), o estagiário B volta a apresentar poucos indicadores. Os estagiários A e C mostraram desde o início que tudo o que precisavam reforçar se centrava no aluno: cuidado ao

transmitir conhecimentos; dar instruções claras; dar atenção e importância a cada aluno, ouvi-lo e desenvolver as suas competências ao máximo.

A pré-observação e a reflexão a ela associada representam um momento importante de preparação do estagiário e, tal como ficou aqui patente, registou-se alguma evolução nos estagiários ao longo da formação pelo que o balanço desta atividade é positivo. Na entrevista final, o estagiário B refere: *as nossas pré-observações foram constantes, não foram... não foi marcado um momento para ter a pré-observação, foram feitas de forma constante (...) acho que da forma como está bem organizado (...) e acho que nós somos apoiados... durante... euh... o processo todo.* Esse apoio é fundamental para o estagiário desenvolver as suas potencialidades sem cargas negativas como a inibição ou o ficar desorientado. O estagiário C explica: *deixava-me mais segura.*

9.4- Reflexões pós-observação (anexo 6)

Tal como aconteceu no ponto anterior, todas as questões colocadas, por se considerarem pertinentes, foram aqui analisadas.

Quadro 8- Reflexões pós-observação

Categorias	Exemplos de enunciados
Pontos fortes	<p><i>A. Trabalho de todas as competências.</i></p> <p><i>Enfoque na turma e nas suas necessidades pedagógicas.</i></p> <p><i>Planificação/ organização as ideias.</i></p> <p><i>Empatia com os alunos.</i></p> <p><i>Transições entre os momentos da aula.</i></p> <p><i>Língua e cultura ao serviço das competências.</i></p> <p><i>Aula com componente de interpretação e reflexão.</i></p> <p><i>Maior autoconfiança dos alunos.</i></p> <p><i>Levar os alunos a serem reflexivos.</i></p> <p><i>Ensinar para além dos resultados numéricos: aula útil.</i></p> <p><i>Entusiasmo por algo em que acredito agora.</i></p> <p><i>Planeamento.</i></p>

	<p><i>Despertar muito grande para o que é ensinar e aprender uma L.E.</i></p> <p><i>Persistência.</i></p> <p><i>Cuidado e respeito.</i></p> <p><i>Capacidade de refletir.</i></p> <p><i>B. Empatia com os alunos.</i></p> <p><i>Disciplina da turma.</i></p> <p><i>Criatividade.</i></p> <p><i>C. Melhoria na voz.</i></p> <p><i>Aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.</i></p> <p><i>Competência científica.</i></p> <p><i>Empatia com os alunos.</i></p> <p><i>Reforços positivos dados aos alunos.</i></p> <p><i>Interculturalidade.</i></p> <p><i>Refletir sobre a maneira de dar aulas.</i></p> <p><i>Evolução/ progressos.</i></p>
Aspetos a melhorar	<p><i>A. A competência científica.</i></p> <p><i>A clareza das instruções dadas.</i></p> <p><i>O rigor</i></p> <p><i>Rapidez perante o imprevisto.</i></p> <p><i>Nervosismo.</i></p> <p><i>Adaptação aos alunos.</i></p> <p><i>Não ser idealista.</i></p> <p><i>Autoconfiança.</i></p> <p><i>B. Gestão do tempo.</i></p> <p><i>Preparação das aulas.</i></p> <p><i>Criar os meus próprios materiais.</i></p> <p><i>C. Gestão do tempo.</i></p> <p><i>Solicitação de respostas completas.</i></p> <p><i>Trabalhar para a autonomia do aluno.</i></p>
Estratégias	<p><i>A. Reforçar a aprendizagem da língua.</i></p>

	<p><i>Praticar várias maneiras de aplicar a aula.</i></p> <p><i>Ler mais – técnicas pedagógicas; currículo; gramáticas...</i></p> <p><i>Não perder nem o ânimo nem o ritmo</i></p> <p>B. Gerir melhor o tempo.</p> <p><i>Preparar melhor as aulas.</i></p> <p><i>Preparar as aulas mais atempadamente</i></p> <p><i>Pensar em atividades mais criativas.</i></p> <p><i>Dar instruções mais claras.</i></p> <p>C. Dar mais tempo aos alunos.</p> <p><i>Falar menos durante a aula.</i></p> <p><i>Preparar aulas que permitam a participação ativa dos alunos.</i></p>
--	--

Na reflexão após encontro de análise da aula lecionada, o ponto forte apontado pelos três estagiários foi a empatia com os alunos. É interessante verificar que os estagiários A e C consideraram a reflexão um ponto forte das suas prestações ou por promovê-la junto dos alunos ou por estar a surtir efeitos desejados: *aula com componente de interpretação e reflexão; levar os alunos a serem reflexivos; capacidade de refletir; refletir sobre a maneira de dar aulas.*

Em relação às melhorias necessárias para uma otimização das prestações, é interessante verificar novamente uma deslocação da preocupação do *eu* para o *aluno* : o estagiário A menciona inicialmente a necessidade de melhorar a sua competência científica e de controlar o seu nervosismo, mas termina a formação declarando que a melhoria ocorrerá com uma adaptação aos alunos. O estagiário C passa de uma primeira impressão de que gestão do tempo é muito importante para terminar o estágio afirmando que a melhoria da qualidade de ensino passa por trabalhar para a autonomia do aluno.

As estratégias apontadas para melhorar a qualidade das aulas, de acordo com o estagiário A, dependem da melhoria da performance linguística e de leituras variadas para aprender mais, sem perder nem o ânimo nem o ritmo. Para o estagiário B, gerir o tempo e preparar as aulas com mais tempo e de forma criativa é o caminho a seguir,

devendo dar aos alunos instruções claras. O estagiário C considera que dar mais tempo aos alunos, falando menos e promovendo a participação ativa dos alunos são condições para uma melhoria da sua performance enquanto professor.

As conclusões a que cada estagiário chegou dependeram das suas dificuldades iniciais: o estagiário A apresentava dificuldades ao nível científico que absorveram uma grande parte das suas energias, enquanto o estagiário C, com bom nível científico, regista uma maior evolução e parece ter entendido a necessidade de promover a autonomia dos seus alunos. O estagiário B, condicionado pela falta de tempo, debateu-se contra isso mesmo e deixou vários registos que o testemunham.

9.5- Conclusões

Sabemos que as conclusões da autora representam apenas uma interpretação dos dados. Os professores envolvidos neste estudo afirmaram que as estratégias contribuíram para o desenvolvimento de hábitos reflexivos sobre as práticas letivas e que se traduziram numa maior capacidade de alterar essas mesmas práticas melhorando a sua adaptabilidade às mudanças e realidades diversas presentes no contexto educativo. O estagiário A escreveu que possuindo pouca experiência ao nível científico e metodológico *as reflexões são o que mais me têm ajudado. O antes e o depois!* O estagiário C deixa clara a sua evolução: *j'ai souffert une évolution en ce qui concerne ma patience, c'est-à-dire, donner plus de temps aux élèves pour les laisser réfléchir sans avoir cette tendance de me précipiter et de vouloir leur expliquer dès que je vois qu'ils ont quelques difficultés (...) ils ont été beaucoup plus autonomes. (...) mon évolution a permis l'évolution des élèves.* Apesar da falta de disponibilidade, o estagiário B refere : *Isto agora é uma coisa que eu vou tentar fazer (...) antes de dar as minhas aulas de forma(...) a refletir e pensar: o que é que correu bem? O que é que correu mal? O que é que posso fazer ou poderei fazer para evitar os mesmos problemas ou então, se tive uns resultados positivos, como fazer para que eles sejam constantes nas minhas aulas (...)* Nós fizemos isso em Francês mas eu adotei o mesmo sistema em Inglês.

Muito mais poderia ser feito num ambiente ideal ou forçado apenas para a realização de uma dissertação deste tipo. Tal não aconteceu pois, à exceção das

entrevistas, as restantes estratégias são facilmente exequíveis e parecem-nos, com toda a sua simplicidade, úteis para a formação do estagiário, para o seu crescimento profissional rumo à qualidade e à autonomia dos alunos.

As limitações do estudo são as limitações do próprio estágio tal como ele acontece atualmente: a falta de tempo e o facto dos estagiários partilharem a(s) turma(s) da orientadora são uma grande limitação em termos de prática efetiva e, por outro lado, o orientador também tem um papel avaliador, o que poderá ser um fator limitador ao pleno desenvolvimento do estagiário.

Apesar destas limitações, fica aqui retratado a realidade do estágio de Francês na escola Julio-Saúl Dias de Vila do Conde, que, pelas palavras dos professores em formação, decorreu de forma positiva.

Da comparação entre as entrevistas do início da formação (início de novembro 2011) com as de final do ano letivo (final de maio 2012), vemos que houve uma evolução na qualidade da reflexão pois essa prática revelou-se útil e tornou-se parte integrante do estagiário.

Outro aspeto que nos parece relevante prende-se com o facto do entusiasmo destes três estagiários ter ido além do trabalho com a turma atribuída. Após terem terminado as suas regências, prepararam materiais apelativos para a escolha do Francês que mostraram, turma a turma, a todos os alunos de 6º ano. Ainda é prematuro avaliar o resultado desta iniciativa; apenas após as matrículas dos alunos poderemos ver de facto se o entusiasmo patente nas atividades referidas se refletirá na escolha da língua estrangeira II...

9.6- Conclusões gerais

Após uma revisão da bibliografia e da legislação aplicável, conclui-se que, numa sociedade onde o nível de exigência reivindicado aos professores aumenta constantemente, a formação de professores assume uma importância cada vez maior. A qualidade desse processo irá, por sua vez, repercutir-se no futuro: professores altamente preparados e, por isso, muito competentes, permitirão aos seus alunos atingir maiores níveis de conhecimentos e competências, num crescendo de sapiência. O professor eficiente e eficaz, além de possuir um sólido leque de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos essenciais, terá a capacidade de refletir para decidir, analisando constantemente as situações de forma a ser capaz de se adaptar com qualidade aos contextos sempre diferentes. Essa postura investigativa permite uma progressão contínua a nível profissional e desenvolve no professor a capacidade de se adaptar às novas situações.

Os orientadores de estágio que têm a responsabilidade de fazer a supervisão dos estagiários precisam de estimular novas competências: pelo questionamento, pela análise reflexiva das situações, cada estagiário deve assumir as suas escolhas e analisar os resultados, numa espiral contínua em direção à otimização constante do seu trabalho durante o estágio e ao longo da carreira, adotando esta forma de ser profissional.

Estamos cientes das limitações deste estudo, pelo facto de ele remeter a uma única escola, a um único núcleo de estágio e a uma única orientadora de estágio. Não é por isso possível generalizar as conclusões a que chegámos, mas, por outro lado, este trabalho retrata a realidade vivida num núcleo de estágio durante o ano letivo 2011/2012.

Alguns constrangimentos decorrem do modelo atual aplicado aos estágios em formação inicial nas escolas (ver o capítulo Enquadramento Teórico): as regências são poucas (pois os estagiários não têm turma/s) e a falta de disponibilidade de tempo de todas as partes é um grave entrave ao desenvolvimento das competências dos professores em formação inicial pelo que pensamos que devem ser aplicadas estratégias para superar estas dificuldades.

Da análise dos documentos elaborados pelos professores em formação inicial, depreende-se que os estagiários do núcleo de estágio supracitado esperavam, no início

da formação, que o orientador os guiasse para um crescimento pessoal e profissional. Registou-se, mediante a análise comparativa de duas entrevistas (uma no início e outra no final do plano de formação) que houve um impacto positivo do trabalho desenvolvido: os estagiários registaram evolução na percepção da importância da prática reflexiva e na sua aplicação ao longo da carreira, como processo de melhoria contínua. O estagiário menos disponível (por estar a trabalhar noutra local) revelou menos evolução que os colegas que se dedicaram integralmente ao estágio.

Pelo exposto, concluímos que os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos:

- 1- Aprofundou-se o conhecimento das potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor.
- 2- Apresentaram-se estratégias que poderão promover uma atitude mais reflexiva no profissional docente em formação inicial.
- 3- Aferiu-se que as estratégias de reflexão implementadas ao longo do ano de estágio conduziram a uma atitude reflexiva por parte de um grupo de professores em formação inicial.

Mas, na formação, o trabalho está sempre inacabado, porque sujeito a melhoria contínua. Nessa espiral, terminámos com uma interrogação: como poderá o orientador melhorar o seu papel supervisor?

Termino com esta questão, que também exige reflexão, investigação e ação...

Bibliografia

- Alarcão, I. (1981). Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores, *in* I. Alarcão, (2006). *Isabel Alarcão - percursos e pensamento*. Universidade de Aveiro: Theoria poiesis praxis.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In* I. Alarcão, (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Organização) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem. Coleção CIDInE*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e desenvolvimento institucional- que novas funções supervisivas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*, Braga: Psiquilíbrios.
- Amaral, M. J. (2005). O papel dos “portfólios” reflexivos na formação complementar. Cap. III pp 69-82 *in* I. Sá-Chaves, (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*, Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de Investigação- um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa: Gradiva.

- Bizarro, R. & Braga, F. (2007). A formação de professores de Francês dos ensinos básico e secundário na FLUP: passado, presente, futuro. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2006). A formação Inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Bizarro, R. & Braga, F. (Organização) (2006). *Formação de Professores de Línguas estrangeiras – Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto: Porto Editora.
- Bizarro, R. & Moreira, M. (Organização) (2010), *Supervisão Pedagógica e formação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Blumberg, A. (1976). Supervision: what is and what might be, *Theory into Practice: Special issue- Administration and Supervision: Leadership in Education*, vol. 25, issue 4, Ohio State University.
- Boud, D. (2002). *Using journal writing to enhance reflective practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, nº 90, pp. 9-18 disponível em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>, consultado em dezembro de 2011.
- Burgess, R.G. (1982). *Field research: a source book and field manual*. Londres: Allen and Unwon.
- Coutinho, P., Sousa, A., Bessa F., Ferreira M. J. & Vieira S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas Educativas. Universidade do Minho, Vol. XIII nº 2 pp 455-479, *Revista Psicologia Educação e Cultura*. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Estrela, M.T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Guimarães, E. (2006) in R. Bizarro & F. Braga (organização), *Formação de Professores de Línguas estrangeiras – Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hea-Jin Lee, (2004). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking, *Teaching and teacher Education*, vol. 21, issue 6. Ohio State University.
- Hurst, N. (2006) in R. Bizarro & F. Braga (organização), *Formação de Professores de Línguas estrangeiras – Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto: Porto Editora.
- Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Organização). (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research Project*. London: Routledge and Hyde Publications.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miranda, M. (2006). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, in A. Marli (organização), *O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores*. Brasil Campinas: Papius Editora.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês – Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2006). *Formar Formadores pela Investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. & Bizarro, R., (Org) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma – Reformar o Pensamento- A cabeça bem feita*. Bobadela: Instituto Piaget.

Peralta, H. (2009) in M. T. Estrela & I. Freire, *Formação de Professores*. Lisboa: Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Sísifo, revista de ciências da Educação nº 8, unidade I.&D

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2004), Discutindo sobre Portfólios nos processos de formação- entrevista com Idália Sá-Chaves in B. G. Nadal, L. P. Alves S. Papi, *Olhar o professor*, vol. 7, nº 002, Brasil. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

Schön, D.(1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Book.

Simões, A. (1990). *A investigação-ação: Natureza e validade*. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, vol XXIV.

Smyth, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, Journal of Teacher Education, XXXX (2).

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (1994). Case Study, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Vieira, F., Moreira M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* in B. D. Silva, L. Almeida & A. Losano (Organização). Braga: Universidade do Minho, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t11/t11c398.pdf> consultado em janeiro 2012

Whitehead J. & McNiff J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage.

Legislação referenciada

Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março

Decreto-Lei 107/2008 de 25 de junho

Decreto-Lei 43/ 2007 de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

Portaria nº 659 de 29 de setembro 1998

Sitografia

http://sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MEIBS

http://eb23-juliosauldias.edu.pt/area_escola.html

Anexos

Anexo 1- Expectativas

1.1- Estagiário A

O estágio é uma ferramenta de aprendizagem indispensável a qualquer profissional que deseje estar preparado para os desafios da carreira docente.

Para mim, não faria sentido passar pelo desgaste do curso se não estivesse interessada em realmente aprender e preparar-me para a docência. Por tal, espero no final deste ano observar na minha pessoa um crescimento intelectual, afetivo e criativo que me aproxime mais da figura do professor responsável, organizado, que não só conhece como trabalha os programas de ensino, instituição e os seus alunos, mas um professor que também sabe agir perante os desafios colocados dentro e fora da sala de aula. Um professor que transmite valores e atitudes, que prepara para um presente em constante mudança e para um futuro, na maior parte das vezes, incerto.

É-me igualmente importante encontrar na escola, nos meus colegas e orientadores de estágio um ambiente de confiança, apoio mútuo e sobretudo de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Certa de que muitas ilusões serão dissipadas e a preparar-me para um ano em que o foco e a concentração serão elementos chave para o sucesso, não posso negar o medo de falhar, a pressão, a ansiedade... um turbilhão de emoções que tento tranquilizar. Será, sem dúvida, um ano muito trabalhoso e desgastante tanto a nível físico e emocional, *mas you don't get the fun if you don't have the hard work (Nicolas Hurst, seminário de Inglês 2011)*

1.2- Estagiário B

As minhas expectativas para este ano de formação podem ser resumidas numa palavra: **aprendizagem.**

Através deste estágio curricular, ambiciono aprofundar os conhecimentos que tenho vindo a adquirir ao longo da minha experiência profissional, tal como adquirir novas competências, que permitirão melhorar o meu desempenho profissional.

Acredito que, através deste estágio curricular, irei ter, não só a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso académico, como igualmente, aprender aspetos que não são transponíveis do interior de uma sala de aula.

Em suma, esta experiência terá uma dupla vertente de aprendizagem, uma vez que para além de contribuir para melhorar a minha vida profissional, contribuirá para eu crescer enquanto pessoa, nomeadamente a nível da organização da minha vida pessoal/profissional.

1.3- Estagiário C

Mes attentes concernant le stage de Français.

Je pense que l'expérience d'un(e) stagiaire, dans la branche de l'enseignement, doit servir à ce qu'il/elle commence à prendre conscience de comment un professeur doit procéder pour faire ses cours de la meilleure façon possible. Il est évident que le professeur doit agir différemment selon la classe et le niveau qu'il a devant lui.

Cependant, ceci n'est pas aussi simple que ça, compte tenu des circonstances dans lesquelles, les professeurs travaillent. Les temps ont beaucoup changé et les élèves ont accès à toutes les informations qu'ils veulent. Par conséquent, le rôle du professeur n'est plus le même qu'il l'était quelques années auparavant. Ceci dit, je voudrais pouvoir apprendre à faire des cours qui s'adaptent aux exigences du XXI^{ème} siècle. J'espère pouvoir apprendre à être un peu plus imaginative lorsqu'il s'agit de préparer des cours, car je trouve que c'est une tâche bien difficile !

J'espère également pouvoir apprendre à voir et respecter chaque élève, puisqu'ils sont tous différents et que souvent, ils ont des histoires de vie bien compliquées ; c'est pourquoi je pense que c'est important de tenir cet aspect en ligne de compte.

En fait, j'espère apprendre à devenir un bon professeur et, surtout, devenir un meilleur être humain afin que j'ai fait une petite différence dans leur vie.

Anexo 2- Entrevistas iniciais (8/9 novembro 2011)

2.1- Estagiário A

8/11/2011 – 12:53

Orientadora: *Eu gostava de te perguntar ...euh...queria que tu me disseses a importância que dás ao facto de refletir sobre a tua prestação e sobre a prestação das pessoas que tens observado nas aulas. Achas que é importante essa reflexão? Em que media?*

Estagiária: *Eu acho que é muito importante refletir, só assim é que chegamos à conclusão... de alguns dos nossos erros, porque acho que há muito o efeito de... comparação... ao nos pedir... euh...ao nos ser pedido para refletir... euh... é ótimo porque estamos a refletir sobre nós, sobre o que nós fizemos... bom...mau... euh, é sempre uma reflexão e é ótimo termos... euh... a oportunidade de nos observarmos e de corrigir se for necessário.*

Orientadora: *OK. E tu achas que essa... essa reflexão, esse esforço de refletir sobre a prática é importante para qualquer professor ou apenas para o professor em formação inicial?*

Estagiária: *Não (riso)... para qualquer professor. As turmas são todos os dias diferentes... euh... mesmo que um professor já seja professor há muitos anos, que tenha a mesma turma há muito tempo, todos os dias os alunos aparecem-nos de forma diferente nós temos de pensar uma aula diferente e pensar se essa aula funcionou ou não funcionou naquele dia específico com aquela turma, com aquele aluno... isso todos os dias, não só para um professor estagiário...*

Orientadora: *Ok. Tu achas que a tua prática neste momento está a levar-te a ser uma professora reflexiva.*

Estagiária: *Sim, bastante... euh... em apenas... nós começamos euh... a 1 de setembro, mas as aulas começaram a 19... desde 1 de... já... já refletimos sobre bastantes aspetos de como melhorarmos em termos de ser... de professor mas em 1 mês, essa reflexão que*

fazemos euh... já levou bastante a uma maneira de interpretar o papel do professor de uma forma diferente para melhor, obviamente...

2.2- Estagiário B

09-11-2011- 13:42

Orientador: *Eu queria saber qual é a importância que dás ao facto de teres um período de reflexão após as aulas que dás e após as aulas que observas, minhas ou dos colegas. Qual é a importância que esse momento tem para ti?*

Estagiário : *Eu acho que é bastante importante, porque nós estamos frescos de uma certa forma e temos uma melhor noção do que aconteceu na sala de aula. Se não tivéssemos isso, não poderíamos ter um feedback euh... apropriado... euh... eu acho que é importante para quem está a observar as aulas para ao mesmo tempo dar a sua opinião sobre a aula e de uma certa forma fazer uma crítica da aula, ajuda-nos também a ter uma ideia de como dar uma aula e como observar uma aula, dá-nos uma tarefa para fazer durante a aula. Eu acho que é bastante importante para quem deu a aula também acho que é importante porque consegue ver... há... tem uma perspetiva totalmente diferente de aula não só do orientador mas também uma perspetiva dos próprios estagiários e assim... mmmm.... Conseguimos ver a aula de alguém que está na mesma situação que nós e às vezes não é uma observação tão técnica mas, vamos dizer, uma observação mais real.*

Orientador: *Ok, muito bem. E tu achas que essa reflexão é só importante para vocês que estão em formação inicial ou que qualquer professor ao longo da carreira deveria ter esse momento de reflexão após as aulas?*

Estagiário : *Eu acho que é importante para toda a gente que dá aulas. Acho que é importantíssimo porque mesmo sendo um professor com alguma experiência, nós podemos sempre refletir sobre as aulas e tentar melhorar as nossas aulas ou utilizar algo que utilizamos nas nossas aulas e que correu muito bem. Ou seja, euh... dá-nos euh... ajuda-nos a preparar as nossas aulas futuras de uma forma mais completa, mais correta também.*

Orientador: *Tens feito um trabalho de reflexão tanto em Inglês como em Francês desde que aqui chegaste, desde setembro, desde que as aulas começaram dia 19. Achas que já há algum resultado, notas em ti algum resultado dessa prática?*

Estagiário : *Sem dúvida alguma, sem dúvida alguma euh... o pouco tempo que tenho passado cá, já consegui aprender bastante tendo estado cá dois meses, já aprendi bastante e poder usar isso no meu dia-a-dia e não só... e também nas aulas que dou. Portanto acho importantíssimo, acho que... euh... se não fosse esses períodos de reflexão, não teria... ou do próprio estágio... é uma coisa que iria passar ao lado, que não ia prestar muita atenção a esses pontos, ou seja, ajudou-me. E eu acho que é muito importante, ajuda imenso, e qualquer professor seja estagiário ou alguém com bastante experiência deveria de... mmmm... de passar por isso, de fazer isso...*

2.3- Estagiário C

08-11-2011- 13 :01

Orientador: *Alors je voudrais savoir si c'est importante pour toi... euh... la réflexion... après un cours que tu donnes ou après un cours que quelqu'un d'autre donne et que tu observes.*

Estagiário : *Oui, alors je pense que c'est très important... de faire la réflexion parce qu'on fait la réflexion tant que les choses sont encore fraîches dans notre tête et je pense que c'est beaucoup plus facile après pour qu'on puisse recevoir un certain feedback aussi et avoir conscience des erreurs qu'on fait pendant les cours parce que nous, quand on fait les cours, on a pas souvent la notion des erreurs qu'on fait et c'est plus facile quand on entend les autres dire « tu n'aurais pas du faire ça... une autre façon meilleure de faire serait comme ça... » et donc je trouve que ça vaut le coup de faire la réflexion après.*

Orientador: *Et tu crois qu'elle est importante cette réflexion euh... rien que pour le professeur stagiaire ou pour tous les professeurs ?*

Estagiário : *Sans aucun doute, pour tous les professeurs parce que je crois qu'on apprend les uns avec les autres, donc il y a certaines remarques qui sont faites... euh...à d'autres professeurs et que je peux dire ah ! Attention ! moi aussi je fais cette*

erreur, ça s'applique aussi à moi, qu'est-ce que je pourrais changer pour que ce soit mieux ?

Orientador: D'accord. Et tu crois que même les professeurs qui sont déjà profs il y a longtemps, qui n'ont pas de stagiaires, ils n'ont pas d'autres professeurs dans la salle... euh...ils devraient, en fin de journée, après les cours, faire cette réflexion ?

Estagiário : Oui parce que c'est l'attitude de... euh..., en fait, de réflexion sur euh... de l'action qu'on a eu dans... pendant... dans notre journée. Donc... je trouve que c'est important justement pour s'améliorer, améliorer sa pratique et voir ce qui peut être mieux para rapport aux élèves, qu'est-ce qu'on pourrait faire qui les aide à améliorer leur, dans ce cas, leur français, leur anglais, les activité, les stratégies, les méthodes utilisées... oui, je trouve que oui...

Orientador: Très bien... et, euh...nous on fait beaucoup de réflexion depuis le début de l'année, je sais que vous le faites en français mais aussi en anglais, est-ce que tu trouves que ça a déjà produit des résultats ?

Estagiário : Oui,je pense que oui, oui... on a plus notion...parce que quand on est arrivé ici, on était... c'est très théorique ce que l'on fait à la Faculté et... euh... maintenant on arrive ici et on commence à voir les choses appliquées... la théorie quand on est sur le terrain et que... euh... ça c'est vraiment, vraiment différent... de faire les choses, de de d'observer les élèves et franchement je trouve que j'ai pu faire quelques progrès même si j'en ai encore beaucoup à faire, je crois que j'en ai déjà fait...

Anexo 3- Entrevistas (maio 2012)

3.1- Estagiário A

22/05/2012 - 12:58

Orientadora: *Qual é a importância que dás à prática reflexiva?*

Estagiário: *Passado o ano de estágio, euh... dou ainda mais que aquilo que dava antes de ter iniciado o estágio porque foi o que nos ajudou a melhorar, a pensar naquilo que tínhamos feito bem, naquilo que tínhamos feito mal, como é que podíamos melhorar euh... acho que é um ciclo constante euh.. que não deve, que não deve parar... nunca.*

Orientadora: *Então achas que essa prática deve acontecer ao longo da tua carreira de ensino?*

Estagiário: *sempre, sempre.*

Orientadora: *E achas que aquilo que nós fizemos aqui, este treino constante, estarmos constantemente a refletir, tornou-te uma pessoa, mais reflexiva, isto é, és capaz de não o ser futuramente na tua prática profissional?*

Estagiário: *Não, não... Ainda ontem estávamos a falar com a professora Doutora Rosa Bizarro, e euh... estivemos a falar que depois de termos estado cá e depois do trabalho que fizemos principalmente cá principalmente no Francês, todas as reflexões que fizemos, que não há volta, não há uma volta para trás, nós queremos melhorar sempre e nós temos, foram-nos dadas essas ferramentas, e uma das ferramentas principais para melhorar foi precisamente a reflexão e isso vai estar presente sempre agora na nossa vida.*

Orientadora: *E quais foram os instrumentos utilizados que tu achas que foram relevantes para o teu desenvolvimento enquanto estagiária? Nós fizemos as gravações, tivemos as pré as pós observações, as observações em si, tivemos vários momentos, o que é que foi mais importante?*

Estagiário: *A relação entre a pré e a pós-observação. Foram extremamente importantes para ver aquilo que se pensava inicialmente ou que acabou por acontecer para poder*

prevenir euh... depois, noutra aula. Se bem que nós, não fizemos muito, mas ver euh... a Odete a trabalhar e a quando pensava nos testes acabou por nos ajudar a refletir um bocadinho e a refletir outros trabalhos que não tivemos tempo para desenvolver cá, que devemos aplicar esta estratégia da reflexão também a outros trabalhos.

Orientadora: Então achas que houve um impacto favorável do trabalho que foi desenvolvido este ano, para ti?

Estagiário: Sim, extremamente. Acho que estamos muito mais fortes, temos precisamente essa força.

Orientadora: E enquanto orientadora, tens algumas sugestões para fazer para o futuro?

Estagiário: Continuar a ser como é (risos). Acompanhou-nos sempre, acho que é um aspeto... fundamental é porque não nos adianta fazer reflexões se... para nós próprios claro que adianta, sempre, mas como ser humano nós queremos também sempre essa outra pessoa... ouviu ou esteve lá... e de certa maneira, sempre que nós enviávamos os trabalhos para a Odete, sempre que estávamos a fazer alguma coisa, a Odete ouvia-nos e percebia como é que era a estratégia de cada um de nós para dar uma aula... Então eu pensava sempre eu estou a refletir e a Odete está a refletir para tentar perceber euh... como nós somos... e foi o feedback geral, falo por mim e pelos meus colegas, porque todos dissemos que foi um prazer enorme trabalhar com alguém que constantemente via os nossos trabalhos, corrigia, e eu por mim ainda mais falo que entrei com as dificuldades que entrei e saí, a gostar... já gostava de Francês... sair a gostar muito mais e com a perspetiva que posso aprender o Francês porque tive esse acompanhamento, sempre e com a minha orientadora, e também com a professora Rosa Bizarro, duas pessoas, duas mulheres e ainda bem, que têm de ficar nos primeiros nomes da minha lista de mulheres guerreiras.

3.2- Estagiário B

15/05/2012 - 13:22

Orientador: *Gostava que tu me dissesse qual é a importância que deste à prática reflexiva durante o estágio.*

Estagiário: *Euh... foi-me bastante importante euh... deu-me a oportunidade de pensar em refletir sobre o que eu já tinha feito e iria fazer nas minhas aulas. Portanto foi euh... se não tivesse feito isso, se calhar não teria pensado, não teria tido oportunidade de pensar acerca disso e de...como assim... e isso ajudou-me bastante para preparar as aulas e mudar as minhas estratégias.*

Orientador: *E qual é a importância dessa prática ao longo da tua carreira, agora, de ensino?*

Estagiário: *Qual é a importância? Isto agora é uma coisa que eu vou tentar fazer ... euh...antes de dar as minhas aulas de forma a poder fazer isso mesmo, a refletir e pensar: o que é que correu bem? O que é que correu mal? O que é que posso fazer ou poderei fazer para evitar os mesmos problemas ou então se tive uns resultados positivos, como fazer para que eles sejam constantes nas minhas aulas.*

Orientador: *Então tu achas que aquilo que nós fizemos aqui, essa tentativa de ser reflexivo, de pensar, de refletir sobre as situações vai te tornar uma pessoa, um professor reflexivo também?*

Estagiário: *Sim, sem dúvida alguma. Aliás, nós fizemos isso em Francês mas eu adotei o mesmo sistema para as minhas aulas em Inglês. Comecei a fazer o mesmo, a refletir e a ver o que é que fiz de errado e como poderei evitar os mesmos erros.*

Orientador: *Ok... agora duas ou três perguntas muito importantes para mim. Quais foram ao longo do estágio os instrumentos utilizados considerados relevantes para o desenvolvimento do estagiário, para o teu desenvolvimento? O que é que tu achaste mais útil?*

Estagiário: *Euh... instrumentos? Em que sentido?*

Orientador: *Tivemos vários instrumentos: pedi-te para fazer reflexão pré, pós, tivemos os encontros onde nós vimos as aulas, antes, depois das aulas dos colegas... as gravações...*

Estagiário: *Sim, o que eu achei mais importante foram as gravações para ver a minha própria postura e a reação dos alunos. É óbvio que as pré-observações e as pós-observações também foram importantes. Muitas vezes estamos lá e não temos noção das coisas e as próprias gravações não chegam para a gente aperceber-se de certas coisas euh... e portanto... principalmente as pós-observações, achei bastante importantes porque nós podemos sempre melhorar e tendo... o ponto de vista de alguém de fora... isto ajuda-nos bastante.*

Orientador: *Euh... Portanto, achas que houve um impacto favorável do trabalho desenvolvido?*

Estagiário: *Sem dúvida alguma. Sem dúvida alguma. E já.. já... já... já fiz questão de reforçar esta ideia.*

Orientador: *E... e... sugestões para o futuro?*

Estagiário: *Sugestões para o futuro... euh... primeiro, que continue com o mesmo sistema que está a ocorrer agora, que estamos a utilizar neste momento, ou seja, a continuidade das aulas por unidades e não aulas soltas... acho isso muito importante pois dá continuidade ao trabalho do... do... do*

Orientador: *professor?*

Estagiário: *Do professor em estágio, exatamente.. Euh... e também as pré-observações, eu não acho que sejam necessárias antes de cada aula, acho que pode-se fazer como foi feito connosco, ou seja, as nossas pré-observações foram constantes, não foram... não foi um momento marcado para ter a pré-observação, foram feitas de forma constante, estava-se...estávamos sempre a fazer pré-observações. Portanto eu... eu... não havia muito...Não tenho assim grandes sugestões para mudar... acho que, da forma como está, está bem organizado em comparação a outros, a Inglês por exemplo, está muito bem organizado e acho que nós somos apoiados... durante... euh... o processo todo.*

3.3- Estagiário C

22/05/2012 - 13:00

Orientadora: *Queria que tu me disseses a importância que dás neste momento à prática reflexiva.*

Estagiário: *Euh... a prática reflexiva, acho que é muito importante para nós melhorarmos o... a nossa ação enquanto professores, neste caso. Euh... temos que... temos que ter consciência dos nossos defeitos, entre aspas, não é, ou das nossas práticas que não são tão boas e que nós sabemos que com a nossa reflexão podemos vir a melhorar. Euh...e isto beneficia os alunos e nós, claro.*

Orientadora: *E qual a importância dessa prática ao longo da carreira de ensino? Achas que é só agora no estágio?*

Estagiário: *Acho, claro que não, não é? Até na Universidade nos ensinaram, e muito bem, que estamos constantemente, e devemos, e é quase que inconsciente, devemos ter noção e...e fazemos isso todos os dias ao dar aulas. Todos os dias nos apercebemos que se calhar faço numa turma de determinada maneira mas se calhar se usasse outra estratégia, até poderia ser melhor. E vamos por então em prática isto numa próxima aula, isto tudo graças à nossa reflexão, não é?*

Orientadora: *E achas que a prática reflexiva – que foi durante este estágio- levou-te a ser uma pessoa mais reflexiva?*

Estagiário: *Pois, porque cada vez que nós temos que dar uma aula temos que pensar... primeiro num plano de aula, numas grelhas, nos alunos que isto é o centro, não é, e então temos de tentar adequar a nossa... a nossa... o nosso plano de aula ao público-alvo. Daí é que não podemos fazer o mesmo plano para as mesmas... para turmas diferentes, porque são todos diferentes, claro.*

Orientadora: *E quais foram os instrumentos utilizados este ano durante o estágio que tu consideraste mais relevantes para o desenvolvimento dessa capacidade? Nós tivemos gravações de aula, tivemos as pré as pós...*

Estagiário: *Euh... acho muito importante quando nós vamos fazendo, o.. o.. para já, quando vamos euh...preparando os nossos planos de aula, aquela troca que há entre a*

professora orientadora e o professor estagiário, quando nós discutimos aqueles pontos que poderiam ser se calhar fazer de outra maneira: “olha, se calhar podias fazer de outra maneira”; isso é muito importante. Depois vamos para casa, vamos pensar sobre o assunto e se calhar vamos pensar "realmente, a Odete, neste caso, tinha razão, se eu fizesse daquela maneira, os alunos perceberiam melhor. Claro que depois ver também as nossas gravações, ver a atitude dos alunos perante a nossa postura também ajuda na nossa reflexão e nós aí também temos uma maior noção daquilo que nós fizemos e ajuda-nos depois a evoluir, euh... a pré... a pós observação é muito importante também, porque as pessoas de fora também conseguem ver melhor aquilo que, se calhar, poderia ser melhorado. Ou seja, todos têm uma parte diferente mas não menos importante na nossa prática.

Orientadora: Então achas que houve um impacto favorável do trabalho pedagógico desenvolvido?

Estagiário: Claro, ai claro, eu acho que evoluí, consegui ter noção que nós realmente só temos razão de ser de os alunos existirem, e então que nós dependemos deles também, eles dependem de nós mas nós dependemos deles, e nós aprendemos muito com eles porque eles fazem-nos refletir sobre a nossa prática, eles são o nosso melhor júri no fundo.

Orientadora: E quais são as sugestões para o futuro, isto é, eu enquanto orientadora, o que é que tu sugeres?

Estagiário: Euh... para já, continuar com o bom trabalho feito euh... acho que apoiar... apoiar os professores estagiários quando estamos em alturas assim um bocadinho mais cansados ou um bocadinho mais desmotivados e tem sempre aquela palavra para nós “ou, vai correr bem”. Isso é fundamental, fundamental. E depois, acompanhar o nosso processo de planificação como temos feito e fizemos ao longo do ano deixava-me mais segura e ... e ... contente de ver que as minhas ideias eram bem recebidas ou então que poderia fazer de uma maneira um bocadinho diferente. Acho que o trabalho foi bom e , como foi feito em equipa, resultou muito bem, acho que sim.

Anexo 4- Autorizações para gravações

4.1- Pedido de autorização à Diretora da escola

Odete Pinho

Rua Júlio Dinis nº 50

4460-347 Senhora da Hora

Exma. Presidente da escola EB 2/3 Julio- Saúl Dias

Alameda Flâmula Pais

4480-881 Vila do Conde

Exma. Sra.,

Como é do vosso de V. Exa., encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação com vista à obtenção do grau de Mestre. Sendo o tema tratado Supervisão Pedagógica, pretendo realizar o meu trabalho no âmbito da Formação Inicial de Professores, aproveitando a realidade do Núcleo de Estágio presente na escola.

Neste contexto, e apenas com vista à melhoria da qualidade do estágio (recorrendo nomeadamente a estratégias de autorreflexão) e ao objeto do meu estudo, pretendo fazer a gravação das aulas dos estagiários. Preciso, assim, da autorização da Direção da escola para solicitar posteriormente a autorização dos Encarregados de Educação, tendo o especial cuidado e explicar que as gravações nunca serão divulgadas.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Ex.a, apresento os meus melhores cumprimentos,

Senhora da Hora, 27 de Outubro de 2011

Odete Pinho

4.2- Pedido de autorização dos Encarregados de Educação

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

Solicito autorização para proceder à gravação vídeo de algumas aulas de Francês com o objetivo de investigar e aprofundar os conhecimentos sobre a realidade da Formação Inicial de Professores. As gravações incidirão apenas sobre o professor e destinam-se apenas à investigação por parte dos Professores do Núcleo de Estágio e da Orientadora de Estágio (Odete Pinho) após o que serão destruídas não havendo lugar nem a cópias nem a qualquer tipo de divulgação.

Agradeço a compreensão,

Odete Pinho

.....

Autorizo a gravação vídeo das aulas de Francês tendo tomado conhecimento que serão objeto de estudo dentro do Núcleo de Estágio de Francês, não sendo divulgadas a terceiros e serão destruídas ainda durante o presente ano letivo.

O(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

Dia ____/____/ 2011

(assinatura)

Anexo 5- Reflexões/regências/ pré-observações

5.1- Estagiário A

(nov.2011- 1ª regência)

O que espero nesta aula

1-Que os alunos interiorizem o vocabulário referente ao tema, de forma a o poder utilizar sempre que desejarem, ou seja, espero que todos os exercícios levem à aquisição⁸ de vocabulário a médio e longo prazo, ao reconhecimento e produção envolvidos nas 3 fases de aprendizagem: registro, retenção e reaquisição.

2- Apesar do último exercício de produção ser simples, espero que os alunos reconheçam a interculturalidade presente no mesmo e comecem a desenvolver de forma positiva e criativa a competência comunicativa e plurilingue.

Que dificuldades antecipo:

- 1- Desconhecimento de algum vocabulário (Valise; Vêtements)
- 2- Dificuldades auditivas (identificação/interpretação da música *La valise*)
- 3- Dificuldades em entender e realizar corretamente o exercício de produção escrita

O que preciso reforçar ou ter em especial atenção?

- 1- Certificação da aquisição correta de vocabulário (utilização de imagens que reforcem a interpretação de significado e significante em conformidade a situação/tema abordado)
- 2- Utilização de suporte escrito e visual; exercício de reconhecimento/validação de vocabulário
- 3- Instruções simples e claras sobre como realizar a atividade e sobre como atingir os objetivos propostos na atividade. Utilização dos exercícios anteriores como fonte de apoio.

(nov/2011- 2ª regência)

O que espero nesta aula

- 1- No processo de ensino e aprendizagem do francês, a componente central diz respeito aos elementos lexicais e morfosintáticos da língua pois são um meio de acesso a outros níveis de construção do sentido do texto. É meu intuito, através de alguma reflexão e realização de exercícios diversos que os alunos mobilizem conhecimentos já adquiridos para a aquisição da estrutura gramatical do *Imparfait de l'indicatif* e o percebam de forma clara e simples para que o possam aplicar em situações reais/ do cotidiano, bem como, para a reflexão sobre outros níveis da organização de textos.
- 2- Espero que os alunos encontrem na aquisição de um tempo verbal um veículo para uma comunicação/discurso mais fluido e organizado.

Que dificuldades antecipo:

- 1- A falta de concentração. Parece-me o que maus resultados não provêm da falta de motivação para a aprendizagem da língua, talvez alguns alunos ainda não tenham “aprendido a aprender”. A aquisição de uma estrutura gramatical, desconhecida para a maior parte da turma, exige concentração e prática.

O que preciso reforçar ou ter em especial atenção?

- 4- Falar de forma simples e clara.
- 5- Acompanhar todos os exercícios com exemplos.
- 6- Por vezes, terei de ajudar individualmente algum aluno (a)

(nov. 2011- 3ª regência)

O que espero nesta aula

- 3- Espero que os alunos sejam capazes de ler e compreender textos com objetivos simples, especialmente quando o assunto é de interesse. Os dois textos escolhidos foram

adotados por mim para que implemente nos alunos o interesse em desenvolver as competências plurilinguísticas (num dos textos utilizo uma expressão com um termo em inglês) e comunicativas.

Que dificuldades antecipo:

- 2- Que o aluno não seja capaz de interagir oralmente ou por escrito em função do assunto abordado.

O que preciso reforçar ou ter em especial atenção?

- 7- Utilização de técnicas simples para iniciar ou manter uma conversa.
- 8- Acompanhar todos os exercícios com exemplos.
- 9- Estar atenta a quem conseguir acompanhar a compreensão dos textos para que possa talvez iniciar por esse aluno (a) a interpretação dos mesmos, motivando outros a participarem também.

(jan. 2012)

Para a aula de dia 10 gostava que os alunos:

- 1º aprendessem que uma aula de leitura, não significa que só vamos avaliar a leitura em voz alta, por isso esta aula tem leitura em voz alta (também não teria tempo).
- 2º entendessem a facilidade de ler/compreender um texto por partes em comparação com uma leitura integral seguida.
- 3º aprendessem a resumir o texto ao essencial, para melhor saberem responder a questões colocadas sobre o mesmo
- 4º fizessem uma critica construtiva relativamente à informação que captaram do texto (moldar o pensamento)
- 5º aumentassem o gosto pela leitura, dissipando dificuldades...

gostava de fazer uma pequena alteração: iniciar por um lead in de 5 minutos, onde lhes contava por imagens como é que eu reagi à primeira vez que me apresentaram um texto

em língua estrangeira para ler e como venci essa dificuldade... assim contextualizava melhor a minha aula.

- 1º dificuldade- Introdução da frase do texto "je veux tout" (para eles e para mim - não consigo de todo prever todas as respostas que me irão dar, por isso vou deixar como referi no contexto de aprendizagem que eles se expressem livremente)

2º dificuldade- ter tempo para os deixar envolverem-se com o texto, criarem uma relação, deliciar cada palavra para que estas comecem a ganhar um espaço nos seus pensamentos, só assim a leitura poderá ser um momento de prazer!

3º dificuldade - vou ter teste de francês no dia anterior (tlv até possa ser bom), eu acredito mesmo muito que quando queremos criar algo nos alunos (uma sensação de descoberta, de autoconfiança, um gosto/ aptidão que não sabiam ter) o professor , mesmo que calado, é o pivô principal. Esta turma está habituada a uma professora de voz calma, que os entende e reaprende com um olhar, trabalham de forma "suave" mas são esforçados. Como eu não domino a língua, não encontro em mim essa transmissão de saber tão apaixonada e ao mesmo tempo serena.

A leitura apaixonou-me e acredito na sua força não só para ultrapassar os obstáculos de uma língua estrangeira, mas também para se formarem como cidadãos, aqueles que olham para o passado e o sabem interpretar, assim poderão melhor agir no presente e futuro. Acredito que quanto mais cedo começarmos pela leitura em LE poderemos criar alunos com maior à vontade para se expressarem com maior consciência e competência para que quando chegados a um 10º ano não escolham um curso, só por que não gostam de matemática ou de línguas... tudo é possível de se fazer mas requer tempo.

(fev. 2012)

1- O Objetivo da minha aula é levar os alunos a utilizarem técnicas de leitura para a compreensão geral de um texto, que neste caso será um texto autêntico retirado de uma revista francesa para adolescentes, apresentando assim um maior desafio para os alunos.

2- A desmotivação dos alunos por poderem não perceber o texto, sentirem-se perdidos, por tal irei introduzir o texto por partes, segundo uma sequência lógica e simples:

- a) Início da aula - familiarizar os alunos com o tema, (má alimentação)
- b) Contextualizar o tema do texto : A anorexia
- c) Aumentar a curiosidade: mostrando a revista e dizendo que se trata da Angelina Jolie
- d) Deixar os alunos observar as imagens e título (PP)
- e) Deixar os alunos deduzir de que trata o texto (PP)
- f) Ler o texto por partes, dar algum vocabulário, e deixá-los chegar à próprias conclusões, se não chegarem eu ajudá-los-ei sublinhando e reforçando ideias principais trabalhadas até então. (PP e copia do texto para os alunos)
- g) Elogiar os alunos pelo esforço e mostrar-lhes que eles foram capazes

3-

- a) O autocontrole e autoconfiança, os alunos são o espelho do professor.
- b) Objetividade - a forma como as perguntas são colocadas; desenrolar da aula
- c) Não desanimar se os alunos não souberem, eu estou lá para os ensinar
- d) Utilizar de forma correta a língua francesa
- f) Sorrir, acreditar e divertir-me

(abril/2012)

1. O que espero?

Tratando-se das últimas regências previstas, espero que os alunos entendam a transversalidade do tema. Que acima de tudo possam sonhar mais um pouco, abrindo caminho a um futuro de encontros e oportunidades para uma vida que começa a dar os primeiros passos. Apesar de ainda novos, espero que estas aulas lhes permitam perceber o quanto "crescemos" enquanto viajamos e que percebam também, que para que a viagem corra bem, necessitamos de dominar a competência linguística e cultural. As aulas estão cheias de referências culturais e de expressões que devemos dominar, no que concerne o tema. Espero também mostrar aos alunos que existe uma razão para aprenderem toda a matéria que lhes foi e continuará a ser ensinada, nomeadamente na primeira aula em que foi introduzido vocabulário já trabalhado anteriormente, mas necessário para este tema/unidade. Todas as aulas acabam com uma produção escrita, pois acredito que só a exposição à aula e realização de pequenos exercícios não permite uma aquisição eficaz da língua, deverá existir sempre lugar para a reflexão.

Dito isto, espero que os alunos gostem das atividades propostas e se deixem envolver por um ambiente de aprendizagem relaxado para que a produção e aquisição de novos conhecimentos ocorra de forma natural.

2. Que dificuldades antecipo?

Grande parte dos alunos não perceberá de imediato todos os conteúdos culturais, no entanto estes poderão ser um passo para suscitar a curiosidade e busca pelo conhecimento.

No que diz respeito à técnica de *skimming* que os alunos terão de utilizar para completar alguns textos, acredito que inicialmente achem o exercício fácil e de pouca utilidade, dada a experiência de vida dos mesmos, contudo trata-se de um passo importante para a recolha rápida de informação importante e posterior compreensão de textos.

Terei em especial atenção os alunos com pouco aproveitamento escolar, na medida que que tentarei, quando necessário, ajudá-los de forma mais personalizada, assim como tentarei que os alunos com menores dificuldades evoluam mais no seu trabalho.

3. O que preciso reforçar?

A motivação e simplicidade. Mais que nunca os nervos serão o meu pior inimigo. Se o professor também é ator, então eu terei de saber bem as minhas falas, sorrir e mostrar que o meu trabalho não foi em vão. Cumprir o meu papel de professora e ensiná-los.

Ciente de tudo o que aprendi neste últimos tempos, espero que a parte linguista não seja mais um vez um fator de entrave no desenvolver da aula, mesmo em casos imprevistos.

5.2- Estagiário B

(nov. 2011)

Quais são os teus objetivos com estas 3 aulas?

R: No que concerne à matéria propriamente dita, pretendo que, no final das 3 aulas, os alunos conheçam o vocabulário relacionado com o dinheiro e sejam capazes de utilizar e compreender o comparativo. A nível pessoal, pretendo ser capaz de cumprir os meus planos, ser capaz de controlar a turma e sentir-me mais confiante com o meu francês.

Quais são as tuas preocupações?

R: As minhas preocupações consistem em não conseguir cumprir, nos prazos estipulados, as minhas aulas. Além disso, que achem que os planos que envio são vagos.

(fev. 2012)

1- O que esperas conseguir/ qual é o objetivo da tua aula?

O principal objectivo da minha aula é que os alunos sejam capazes de utilizar correctamente os advérbios. Além disso, espero que consigam exprimir, em francês, os seus pratos preferidos e gostos pessoais.

2- Que dificuldades antecipas? De que forma vais tentar ultrapassá-las?

Por natureza, os advérbios consistem numa coisa difícil de explicar e de identificar. Desta forma, antecipo que os alunos poderão ter dificuldade na sua compreensão. De modo a ultrapassar essa dificuldade, recorrerei à utilização do PowerPoint, bem como exemplos práticos para tentar explicar algumas utilizações dos advérbios (ex.: advérbios de frequência).

3- O que precisas reforçar?

Na próxima aula, devo procurar ser mais criativo, fugindo da utilização do manual e criando materiais próprios.

(abril/ 2012)

O que espero

Nestas três aulas, espero ser capaz de pôr em prática os conselhos que me foram dados para poder ultrapassar os aspetos menos positivos que foram identificados nas aulas anteriores. E, como é óbvio, pretendo dar uma aula interessante e apelativa para os alunos, para que possam ter mais vontade e empenho para poderem aprender e aplicar a

matéria.

Que dificuldades antecipam

O maior problema que antecipo irá verificar-se na minha segunda aula, uma vez que não quero utilizar exemplos do 1º condicional, pois será o tema a ser abordado pela Patrícia nas suas aulas.

O que preciso reforçar

A minha principal meta consiste em ser capaz de planear uma aula que tenha a duração exata de 45 minutos, não sobrando ou ultrapassando o tempo da mesma.

5.3- Estagiário C

(nov. 2011)

Réflexion sur mes trois premiers cours de Français

- Quels sont les objectifs des trois cours ?

J'ai plusieurs objectifs pour ces trois cours.

Le premier de ces objectifs est d'essayer de développer le goût de nos élèves de 8ème D envers la langue et la culture française et francophone. Cela arrivera surtout pendant ma troisième leçon, qui se rapporte à la fête de Noël et à quelques traditions en France lors de cette date.

Ensuite, je voudrais montrer aux élèves qu'à partir de leurs connaissances acquises tout au long de leurs vies, ils peuvent en développer d'autres, notamment, celles qui se rapportent au Français.

Par dessus tout, je veux qu'ils soient à l'aise, qu'ils viennent en cours de Français avec le sourire aux lèvres. Je ne veux surtout pas qu'ils se sentent, en aucun cas, intimidés s'ils ne savent pas trop bien comment s'exprimer. C'est d'ailleurs pour cette raison que je les rassure et que je fais de mon mieux pour les mettre en confiance pendant mes cours, ce qui constitue un autre objectif de mes cours. Je veux également qu'ils soient curieux dans le sens de vouloir apprendre de nouvelles connaissances qui les fassent

grandir non seulement en langue française, mais aussi en tant que meilleurs citoyens, détenteurs de plusieurs et profonds savoirs, afin de donner leurs contributions pour vivre dans un monde meilleur.

Un objectif également très important vise à améliorer la production orale de nos élèves; non seulement au niveau de la prononciation, mais aussi de leur fournir de nouvelles structures et du nouveau vocabulaire pour qu'ils l'utilisent pendant les cours.

Un autre objectif est qu'ils soient capables de vérifier et de constater, par eux-mêmes, leurs progrès en Français.

Finalement, j'ai l'intention de faire voir aux élèves que l'apprentissage de la langue française est certainement un avantage dans leurs formations, de façon à ce qu'eux aussi se sentent responsables et impliqués dans cet apprentissage qui est transversal à tous les autres.

○ Quelles sont les difficultés et quels sont les aspects auxquels je dois être attentive ?

Je pense que la profession d'enseignant est dure car les classes ont de nombreux élèves qui détiennent tous diverses spécificités et particularités, dues à de nombreux facteurs, comme l'éducation que les parents donnent à leurs enfants ; le niveau socio-économique auquel ils appartiennent ; les propres caractéristique internes de chacun des élèves sont quelques aspects importants qui sont à l'origine de beaucoup de comportements qui se manifestent ensuite en salle de classe. Ainsi, il est évident que la tâche du professeur est dans laquelle je me trouve aujourd'hui n'est pas du tout facile.

Je pense donc que je dois faire attention à tous ces différents aspects qui se trouvent souvent à l'origine de certaines attitudes des élèves. Je pense que l'une de mes difficultés passe par avoir du mal à m'arrêter et me séparer de ce que j'ai prévu de faire pour donner un peu plus d'attention aux problèmes des élèves, notamment des problèmes qui sont d'authentiques fardeaux à porter pour eux et qui ne devraient pas l'être. C'est par exemple, le cas de Diana qui souffre énormément avec la mort de son papa et qui me chagrine beaucoup dans la mesure où je trouve cette élève adorable. C'est aussi le cas de João, Helena et Bruna qui ont leurs papa à l'étranger et qui vive sans pouvoir être avec lui au quotidien (et je les comprends ! et je suis très solidaire avec eux). Enfin, tous ça me permet de constater que je les admire et que ce sont de bons enfants/adolescents qui sont toujours, malgré tout, prêt à collaborer avec nous.

Je dois être également attentive aux différents rythmes d'apprentissage des élèves ce qui est compliqué, vu qu'ils n'ont que Français deux fois par semaine, pendant 45 minutes.

Il faut aussi que j'améliore l'aspect de diriger les questions à un élève en particulier. J'ai essayé de faire attention à cet aspect hier et c'est délicat, mais je viens seulement de commencer, j'aurai encore un peu de temps pour améliorer et mieux comprendre comment ça se fait. Dans tous les cas, j'y ai fait attention et je trouve que je ne m'en suis pas très mal sorti.

En guise de conclusion, je pense qu'il y a plusieurs aspects sur lesquels je dois et je peux faire encore mieux. Dans tous les cas, je pense que je vais encore apprendre énormément avec Odete, mes collègues de stage et, bien sûr avec nos élèves qui sont nos meilleurs « juges ».

(jan. 2012)

Mes attentes:

En premier lieu, il est important de souligner que ma plus grande attente consiste à engager au maximum les élèves, afin qu'ils se sentent motivés et qu'ils acquièrent le plaisir d'apprendre le Français. J'aimerais qu'ils comprennent que la langue française peut leur être bien utile pour leur avenir, d'où l'affirmation que je fais dès le premier cours : *On va maintenant apprendre plus de vocabulaire sur les aliments, pour que vous sachiez demander ce que vous voulez manger quand vous irez un jour en France. C'est important, n'est-ce pas ?*

En second lieu, comme le thème de ces trois leçons est lié à l'apprentissage des aliments et des boissons, j'ai l'intention, non seulement d'enseigner à la classe le vocabulaire sur les repas, mais aussi de sensibiliser les apprenants à connaître une culture différente de la leur, c'est-à-dire, d'introduire un petit côté culturel à cette leçon. Je veux aussi, inviter tous les élèves à participer activement pendant le cours, c'est d'ailleurs pour cette raison, que la première leçon se concentre essentiellement sur l'oralité et la prononciation correcte des aliments en Français.

En troisième lieu, j'espère que la deuxième leçon, sur les articles partitifs, sera bénéfique et que les élèves apprendront efficacement les règles d'usage de ces mêmes articles. Pour cela, ils pourront réfléchir et arriver aux règles, à partir de mes

explications. En fait, je veux qu'ils participent et qu'ils soient, donc, responsables de leur apprentissage.

En dernier lieu, la leçon n°33 représente la leçon la plus « complexe ». Elle vise à réviser les connaissances acquises au long des leçons afin que les apprenants produisent une petite production, intitulée *Mon menu*. Il est vrai que ce n'est pas évident pour les apprenants d'élaborer un texte en Français ; cependant, c'est une façon de les inciter et de les habituer, petit à petit, à écrire de petits textes, en Français langue étrangère.

Difficultés prévues:

Pour commencer, je dois essayer de ne pas transmettre aux élèves mon impatience, vise à vis d'eux, surtout pendant la première leçon, dû à la présence de la « superviseuse » de la faculté. Comme je vais être évaluée, en même temps, par quelqu'un que je ne connais pratiquement pas, ma posture est forcément différente.

Ensuite, je dois ajouter que la première leçon ne va pas être de tout répit, puisque je vais interroger tous les élèves de la classe, sans exception, pour qu'ils participent tous un peu. Ainsi, il est délicat d'enchaîner les idées naturellement car ces questions, d'une façon ou d'une autre, dépendent de la réaction et de l'attitude des élèves, par rapport à ce qui va leur être solliciter. C'est un peu risqué, toutefois je trouve que la classe va sentir que sa contribution est fondamentale et que leur opinion est importante pour que la leçon puisse évoluer.

Finalement, je dois essayer de surmonter mon problème de voix, et parler un peu plus bas, ce qui constitue un véritable défi pour moi, vu que mon enthousiasme d'enseigner « prend le dessus », surtout lorsque je constate que les apprenants correspondent à mes attentes.

Ce que je dois renforcer:

Je pense que je dois renforcer mon attention envers chaque élève afin qu'ils comprennent qu'ils sont importants pour moi. Je dois, donc, être capable de leur transmettre l'idée que sans leurs réponses et leurs participations, les cours n'ont aucune raison d'être.

Comme toujours, je veux qu'ils se sentent bien avec moi et qu'ils n'aient aucun problème de me faire part de leurs doutes.

2^a regência

Le premier cours de l'unité 7, *Bien dans ton assiette*, enseigné le mardi, 24 janvier a été, sans aucun doute, trop expositif. Malgré l'incidence du cours sur l'oralité, j'ai tout à fait conscience que je n'ai pas donné le temps nécessaire aux élèves pour qu'ils participent oralement. J'aurai dû, en effet, les laisser s'exprimer plus. Il est vrai que je les ai tous interrogés, en leur posant des questions sur ce qu'ils mangeaient au petit-déjeuner, au déjeuner, au goûter et au dîner. C'est d'ailleurs comme cela que j'ai appris que Diana mange une banane et boit un yaourt chaque matin, Ana Margarida prend un petit-déjeuner traditionnel, c'est-à-dire du lait avec du pain, João aime les orange donc, le matin il en mange une.

Ensuite, je suis passée au repas suivant, le déjeuner où j'ai demandé à Luís de me dire ce qu'il pouvait manger pendant ce repas. Il a dit « espargete ». J'ai donc invité les apprenants à voir le vocabulaire sur le power-point. J'ai fait disparaître le diapositif et j'ai interrogé Bruna Rocha et André pour qu'ils puissent me dire des exemples de déjeuner. J'ai utilisé cette stratégie pour les autres diapositifs, cependant je n'ai pas laissé assez de temps aux élèves pour qu'ils donnent des réponses complètes.

Malgré ce problème, je considère que les apprenants ont eu l'occasion de répéter le vocabulaire correctement ce qui est positif pour eux puisqu'ils ont des difficultés de prononciation.

J'ai aussi profité de ce cours pour leur faire part d'aspects culturels typiquement français, comme leur montrer l'œuf à la coq avec le coquetier, le pain trempé dans le jaune, le fromage à la fin des repas et l'eau avec du sirop. Ils ont eu ainsi l'occasion de connaître toutes ces habitudes, qui ne font pas partie de leur quotidien.

Un autre aspect positif qui me semble que j'ai amélioré est ma voix. J'ai essayé de parler moins fort et je pense que cela s'est remarqué.

Je sens également que j'ai une bonne empathie avec cette classe, vu que les élèves sont humbles et, en général, assez calmes.

En ce qui concerne le deuxième cours, c'est-à-dire, celui du 25 janvier, je pense que j'ai fait un effort pour baisser le rythme de mon « débit », et j'ai surtout changé la stratégie du cours. De cette façon, la leçon a été « conçue par les élèves », car, à partir d'exemples sur l'alimentation, les apprenants ont dû penser eux-mêmes aux règles

d'usage des articles partitifs. Pour cela, je leur ai conféré le temps nécessaire à cette réflexion, tant que je circulais dans la salle pour m'assurer que les élèves étaient « sur la bonne voie » et, aussi pour les éclaircir par rapport à leurs doutes.

Au long du cours, j'ai essayé de les encourager au maximum et de leur montrer qu'ils étaient capables de me dire comment utiliser les articles partitifs.

Evidemment, je leur ai fait comprendre que les articles partitifs n'ont pas d'équivalents en Portugais, avec l'explication de la baguette et du pain. Toutefois, la classe m'a franchement surprise puisque, petit à petit, ils ont conclu que :

Du : masculin, singulier ; *De la* : féminin, singulier ; *Des* pour le pluriel.

J'avoue que j'ai beaucoup aimé la participation de Bruno, d'Helena, d'Ana Margarida, de Bruna Rocha et de tous les autres élèves qui étaient concentrés et toujours prêts à répondre et donner des suggestions, lorsque je la leur sollicitais.

Je dois pour cela préparer mes cours de façon à ce que les élèves participent plus activement pendant les cours, afin que ce soit eux qui parlent et, par conséquent, que ce soit moi qui les écoute.

(fev./ 2012)

1) Quel est l'objectif de ton cours ?

L'objectif de mon cours est de mettre les élèves en contact avec le côté culturel de Pâques en France. C'est pour cela que j'ai décidé de passer deux courtes vidéos pendant cette leçon, de façon à sensibiliser la classe avec les traditions pascales françaises.

D'une part, les apprenants ont l'occasion d'écouter des Français dire ce qui, pour eux, représente Pâques ; d'autre part, la simple visualisation de ces 2 mini- vidéos les incitera et les motivera, certainement, pour réaliser les tâches qui viennent ensuite.

Je voudrais qu'ils commencent à sentir que les différences culturelles et, par conséquent, humaines constituent une richesse parmi les hommes. Ainsi, ils peuvent apprendre que les différences font partie de la vie quotidienne et qu'il faut apprendre à les respecter. De cette façon, je vais demander à André qu'il nous dise comment se passe Pâques en Chine. Si, par exemple, Pâques est une date qui y est célébrée.

J'ai bien l'intention aussi de leur transmettre pendant le cours la valeur du partage. En effet, la deuxième mini-vidéo a pour but de les faire voir, qu'après la chasse

aux œufs/poules en chocolat dans le jardin, les enfants partagent entre eux, à part égale, ce qu'ils ont trouvé.

En guise de conclusion, je peux affirmer que cette leçon a donc plusieurs objectifs :

- a) L'apprentissage de la langue française ;
- b) L'apprentissage d'une culture différente, à travers de l'apprentissage de la langue que cette culture représente ;
- c) La sensibilisation pour montrer que la différence est un point positif dans notre société, d'autant plus que cette différence les mène à respecter l'autre et à leur transmettre, par ailleurs, que la tolérance doit toujours être présente dans leurs vies.
- d) La sensibilisation pour le partage.

2) Quelles sont les difficultés que tu attends?

En premier lieu, je pense que les difficultés qui peuvent surgir se rapportent évidemment au fait que les mini-vidéos sont bien françaises, ce qui peut mener à un problème de compréhension de la part des élèves. Ainsi, je vais leur distribuer la transcription de ce qui est dit dans les petites vidéos pour ne pas qu'ils s'affolent.

En second lieu, je pense que les élèves peuvent avoir un peu de mal à s'exprimer, ce qui est parfaitement naturel, puisque ce n'est que leur deuxième année de Français. Ceci dit, je les aiderai à dire ce qu'ils veulent dire pour qu'ils comprennent que le professeur est là pour les faire évoluer dans leur apprentissage. C'est-à-dire je veux qu'ils sentent qu'ils peuvent être à l'aise et qu'ils peuvent faire des fautes, car ce n'est qu'en essayant et en se lançant dans cette nouvelle langue qu'ils arriveront à faire des efforts. En fait, je tiens à ce qu'ils sachent que c'est en faisant des fautes qu'ils vont apprendre.

3) Qu'as-tu besoin de renforcer ?

Dans un premier temps, ce que j'ai besoin de renforcer est, sans doute, ma tendance à trop parler. Effectivement, j'ai un certain mal à me taire lorsque je fais cours. Je dois essayer de « m'effacer » de façon à ce que les élèves deviennent les protagonistes du cours de, puisque ce sont eux qui doivent s'entraîner et pratiquer le Français. Il faut que je sois plus patiente et que je leur laisse du temps pour qu'ils

pensent et ne pas passer par-dessus leurs réponses, trop vite (je pense, d'ailleurs, à l'orange de João, comme me l'a dit mardi 7 février, Dr^a Alexandra lors de la réunion de supervision !).

Dans un deuxième temps, il faut que je m'oblige à faire des cours qui ont un peu moins d'informations afin de ne pas « bombarder » les élèves.

Finalement, je ne dois pas accepter des demi-réponses. Je dois forcer les apprenants à répondre par des phrases complètes. De plus, il faut que je les fasse participer plus activement pendant les cours, en évitant de leur donner les réponses. C'est-à-dire que je dois les faire réfléchir et leur laisser le temps de s'exprimer, au lieu de vouloir avancer.

(avril/2012)

1) Quels sont les objectifs de mes cours ?

L'un des objectifs de ces trois cours passe par offrir aux élèves une diversité d'abordages en ce qui concerne la langue française, c'est-à-dire, la mise en place de différentes stratégies, au long des trois cours, afin de « toucher » chaque élève, tout en ayant compte de leurs caractéristiques individuelles.

L'audition d'un dialogue, la lecture de textes, l'élaboration d'un dialogue par deux, la visualisation d'images intègrent quelques-unes de ces stratégies pour mettre la classe en confiance et permettre aux élèves de sentir bien en cours de Français, ce qui constitue d'ailleurs un autre de mes objectifs. En effet, j'ai l'intention de faire travailler chaque élève, de façon à qu'il/ elle se sente intégré (e) pendant les cours. Toutes ces stratégies visent donc, de les mettre à l'aise pour qu'ils ne sentent ni timides, ni embarrassés de donner leurs opinions, en français, pendant les leçons.

Le développement de l'autonomie fait aussi parti de l'objectif de ces cours puisque les élèves devront, d'après un modèle étudié pendant la leçon 53, élaboré le leur, par groupe de deux.

Un autre objectif est de leur montrer que la culture française englobe une immense richesse. Par exemple, je veux leur montrer que le Français n'est pas seulement parlé en France, mais aussi dans les îles d'Outre- Mer, en particulier, en Martinique. Il est aussi important, selon mon opinion, de leur faire remarquer que la

France n'est pas que Paris, mais qu'il y a d'autres magnifiques endroits à connaître, comme c'est le cas de la Bretagne, des Alpes, entre autres ; d'où le choix des hôtels sur lesquels ils devront justement construire un dialogue, pendant le deuxième cours.

Tous ces objectifs culminent en un dernier objectif qui est d'ailleurs le principal et qui tient à donner aux élèves l'envie d'apprendre cette belle langue.

En somme, j'aimerais que la classe de 8ème D vienne assister aux cours non seulement avec plaisir, mais aussi qu'ils communiquent et travaillent en Français pour parvenir à faire des progrès.

2) *Quelles sont les difficultés attendues?*

L'une des premières difficultés qui peut surgir se rapporte, d'une part, à vouloir enseigner beaucoup de choses aux élèves, et, par conséquent, parler trop et ne pas donner le temps nécessaires laisser aux élèves pour qu'ils s'expriment convenablement.

D'autre part, je dois essayer de ne pas leur transmettre mon impatience pour qu'ils soient dans une ambiance tranquille qui leur permette de travailler calmement. Pour cela, je dois aussi essayer de parler « moins fort ».

3) *Qu' ai - je besoin de renforcer ?*

En tout premier lieu, j'ai besoin de laisser les élèves s'exprimer plus et de les entendre, sans leur couper la parole. Je dois essayer de leur faciliter leur apprentissage, c'est-à-dire de les guider sans leur donner les réponses.

Il faut aussi que je sois plus rigoureuse et que je les oblige à construire des phrases complètes.

Finalement, je dois les faire réfléchir, même si cela prend un peu plus de temps que celui programmé dans mes planifications, car il est vrai que les cours servent à développer les compétences des élèves au maximum.

Anexo 6- Reflexões/regências/ pós-observações

6.1- Estagiário A

(nov.2011)

Quais foram os pontos fortes do trabalho que desenvolvi?

Sem dúvida a capacidade de explorar múltiplos caminhos para conseguir trabalhar todas as competências até agora exploradas com os alunos.

Aprendi a pensar na turma e nas suas necessidades pedagógicas, não me excluí, mas agora sei que eles são a prioridade e porque é que o são. Até parece ridículo, mas a verdade é que só temos consciência disso quando trabalhamos a sério, com objetivos bem definidos.

Considero como ponto forte a organização de ideias : o organizar/planear uma aula; a visão crítica; identificar problemas/soluções; a criação de empatia com os alunos; como avançar de um estado da aula para outro; como olhar para a língua e cultura francófonas de forma a as colocar ao serviço das competências a serem desenvolvidas neste nível e o transparecer de uma imagem "calma". Querer ir mais além, penso sempre: os alunos não são o meu armazém onde vou depositar algo, mas a fábrica que nos faz trabalhar a todos.

O que devo melhorar? Como vou fazê-lo?

A componente científica; a clareza de instruções dadas aos alunos; o rigor, consistência e consciência nos exercícios aplicados (tudo tem de ter um objetivo).

Penso sempre que estou numa pista de atletismo, se quero correr bem, tenho que começar a mexer as pernas, atribuir um ritmo, aperfeiçoar a corrida e treinar cada vez mais. Noites bem dormidas, boa alimentação e clareza de pensamentos - atingir a meta.

Hoje refiz os meus planos, eu sou essa atleta, durante um ano o meu foco é o mestrado. Os amigos, família, talvez e noitadas sabem que estou a fazer um trabalho importante e que temos de gerir bem os momentos que passamos juntos. A minha cabeça terá que entender que perante orientadoras e supervisores tão profissionais a ansiedade só me

atacará se eu não estiver preparada. E para me preparar: todas a manhas 1-2 horas dedicadas aos verbos, forma negativa e positiva, elaboração de um texto de acordo com o tema que está a ser abordado nas aulas, juntar todo o vocabulário correspondente ao tema das aulas e antes das regências prever toda e qualquer situação, treinar perguntas/resposta. Mais ação e menos queixume. Não sei se vou conseguir, não sei se vou desiludir alguém, esta é a minha luta, estou nela até ao fim, a menos que me digam para parar. Eu não sei desistir, vou melhorar, ao meu ritmo, e ao chegar à meta saberei se o esforço foi suficiente ou se preciso de mais tempo.

(jan. 2012)

pontos fortes:

- apresentar uma aula com uma componente de interpretação e reflexão forte
- oportunidade de ensinar aos alunos como olhar para um texto e trabalha-lo
- incentivar os alunos à reflexão do que é a leitura

pontos fracos:

- Língua falada (erros)
- Lentidão em saber como reagir à situação
- Não me calar
- Estar nervosa
- não saber como tirar partido de determinadas situações (podia ter dado os 10 min de leitura silenciosa até ao fim, e só depois verificar o problema deles, pedir-lhes que tentassem novamente através do exemplo que eu tinha no livro, contudo perderia o efeito que eu queria da aula)

o que devo melhorar:

- Os nervos, para aprender a calar-me
- preparar uma aula para o meu nível de francês
- estudar melhor os alunos
- não ser idealista

como o fazer:

- praticar todos os dias várias maneiras de apresentar uma aula

- Continuar como o estudo rigoroso da língua francesa

(fev./ 2012)

Há alguns dias que tenho vindo a fazer a reflexão da minha aula.

Primeiro tenho que lhe agradecer todo o apoio e tempo dedicado. Obrigada.

Eu não considero que tenha dado uma grande aula em termos de conteúdo, mas talvez os miúdos tenham conseguido ganhar um pouco mais de autoconfiança no que respeita a compreensão de um texto, e apesar de as respostas (discretamente) estarem lá, foi um grande passo terem trabalhado um texto de uma revista francesa com vocabulário muito acima do nível de compreensão deles. Eu acredito no meu tema. Mais que nunca eles precisam de serem flexíveis, com um pensamento rápido, eu serei a professora do amanhã... Também tenho de estar preparada.

Esta aula despertou algo em mim, eu nunca vou saber a gramática toda, as técnicas e metodologias de ensino, tudo muda muito rapidamente e eu apenas trabalho com eles algumas horas num ano inteiro, mas se há algo que aprendi, independentemente do que amanhã me traga, é que quando o meu ano letivo, como professora, começar tenho de estar preparada e ciente do que tenho que ensinar para além dos resultados numéricos: como é que os vou preparar para o ano seguinte, como vou trabalhar para o inglês e o francês lhes seja útil, para que eles o aprendam "realmente".

Dizem-me que agora apenas tenho de trabalhar para brilhar e depois ser o que quiser, eu não sou muito assim...

É óbvio que estou muito cansada, nem consigo saborear as vitórias, no entanto o que vou melhorar será o nível científico da língua, o meu entusiasmo e a minha capacidade de simplificar.

Sem dúvida o ponto forte da aula foi o planeamento, a forma de prever e dar respostas, a forma de transmitir o entusiasmo por algo em que acredito agora. Contudo, preciso de muito mais. Dizem que o ser humano quer sempre mais, eu apenas preciso de mais. É difícil lhe explicar em palavras, houve um despertar muito grande no que diz respeito ao que é ensinar e aprender uma LE.

Não me lembro muito bem, mas acho que o seu trabalho tem algo a ver com as reflexões, eu sei que não tem dúvidas, mas gostaria de voltar a deixar o meu

testemunho, sendo uma estagiária com pouca experiência a nível científico e metodológico, as reflexões são o que mais me têm ajudado. **O Antes e o Depois!**

(abril/ 2012)

Durante todo este ano letivo de estágio vivenciei vários momentos em que tive oportunidade de transformar os dilemas enfrentados na sala de aula em desafios para a profissão. Procurei sempre encontrar soluções e tomar decisões sobre a melhor atividade a desenvolver, como a desenvolver, como ultrapassar os meus próprios obstáculos (linguísticos, postura, planeamento, etc.), como estimular os alunos a participarem das aulas.

A estrada da aprendizagem é longa e por vezes dura, no entanto nada adianta ficar a olhar para trás, a persistência é vital. Poderia afirmar que este último aspeto é importantíssimo e que foi um dos meus pontos fortes, mas o mérito deve ser repartido por todos aqueles que não me deixaram desistir, pelos que me apoiaram, por aqueles que me ensinaram a evoluir. Claro que existiu uma grande vontade da minha parte em aprender, procurei caminhos e meios de o conseguir. Não o consegui, apenas fui conseguindo alcançar metas que me permitirão chegar mais longe, mas tenho de melhorar os estados de ansiedade e atitude interior de querer saber fazer tudo, o que me levou muitas vezes à tristeza do tudo ser quase nada. Todas as fases de reflexão foram de extrema importância, se calhar concentrei-me apenas em pequenos aspetos do que elas me diziam, mas sem dúvida que me ajudaram a evoluir.

Por isso vou enumerar como **pontos fortes**:

- A persistência;
- O cuidado/respeito pelos que atrás de mim estavam e pelos que se me seguirão; pela turma e professora.
- A forma como fui trabalhando as aulas em busca de objetivos mais específicos, que levassem os alunos a bons resultados.
- A insistência em melhorar, saber mais sobre a gramática, a cultura, o background em que me encontrava inserida.
- O gosto por fazer bem, nem que isso implicasse deixar para trás muita coisa.

- Ter consciência do que sei e mais ainda do que não sei.
- Ter consciência do que o que não sei precisa de ser trabalhado todos os dias.
- A forma como procuro e trabalho os materiais para as aulas.
- A boa utilização dos recursos didáticos.
- A capacidade de refletir.

O que devo melhorar:

- A forma como enfrento o desafio – autoconfiança.
- O cuidado na correção.
- Procurar mais informação, ferramentas que me ajudem a perceber o fim, para começar com objetivos mais específicos.
- Ler mais – técnicas pedagógicas, currículo, ensino público, atividades extracurriculares, gramáticas.
- Manter o ânimo e motivação mesmo quando tudo parece estar a correr mal, pelo menos assim não será tão mau.
- Não perder o ritmo.

6.2- Estagiário B

(nov.2011)

Após ter lecionado três aulas e, passado algum tempo, pude refletir sobre o decorrer das mesmas e identificar os pontos fortes, o que devo melhorar e como o devo fazer.

Assim, no que concerne aos pontos fortes, penso que fui capaz de estabelecer uma ligação com os alunos, pois acho que eles estavam interessados e motivados em aprender o que estava a ser ensinado.

Outro aspeto que julgo ter sido positivo foi o facto de ter conseguido manter a turma atenta e, sobretudo, disciplinada, sendo capaz, desta forma, de manter a ordem na sala de aula, o que possibilitou aproveitar ao máximo o pouco tempo disponível para a realização da aula.

Apesar de considerar que o balanço foi positivo, penso que tenho alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, a gestão do tempo de aula e o planeamento da mesma.

Para este efeito, espero ser capaz de antecipar o planeamento das aulas, o que possibilitará uma melhor gestão o tempo e, por conseguinte, uma preparação mais refletida das aulas.

(Jan 2012)

Pontos fortes:

Na minha opinião, os meus pontos foram a criatividade da minha actividade final e o controlo da turma em geral.

O que devo melhorar:

De modo a melhorar as minhas aulas, terei que afastar um pouco mais dos exercícios oferecidos pelo livro e optar por exercícios mais pessoais, ou seja, correr mais riscos com o material utilizado. Também sou da opinião de que terei que impor regras mais firmes durante as minhas actividades lúdicas de forma a não perder controlo dos acontecimentos. Por fim, continuo a achar que também preciso de aperfeiçoar a minha gestão do tempo.

Como fazê-lo:

Para obter resultados mais satisfatórios, irei preparar as minhas aulas mais atempadamente de forma a poder pensar em actividades mais criativas e diferentes do habitual. Esta preparação também resultará numa melhor gestão de tempo. Por fim, creio que dando instruções mais claras e impondo regras e "castigos" mais severos, poderei evitar perdas de controlo durante as actividades lúdicas.

(maio 2012)

Após as minhas regências, e analisando o que fiz, consigo retirar aspetos positivos e menos bons das minhas aulas. Assim, e no que diz respeito aos aspetos positivos, penso que fui criativo na elaboração das minhas aulas, conseguindo fazer com que os

exercícios estivessem ligados com a matéria dada, como se fosse uma história. Além disso, penso que consegui estabelecer uma boa relação com a turma, não descurando o respeito.

No entanto, também encontro alguns aspetos negativos, que devo procurar melhorar, nomeadamente, devo ser capaz de criar aulas que respeitem o tempo (horário) disponível para as mesmas; devo ter noção do grau de dificuldade para os alunos; e, devo melhorar o meu francês e a preparação dos planos.

6.3- Estagiário C

(nov. 2011)

Quels ont été les aspects positifs?

Le premier cours de Français que j'ai fait le mercredi, 28 novembre s'est bien passé car il a été sur le vocabulaire des petits boulots que les jeunes font pour gagner de l'argent de poche. Les expressions que j'ai enseignées aux élèves ont été bien assimilées vu qu'ils ont su les répéter et les utiliser dans le contexte du petit dialogue qu'ils ont dû faire comme devoir.

J'ai tout à fait conscience que ce cours s'est bien passé parce que j'étais plus calme que lors du troisième cours. Comme j'étais plus tranquille, j'ai parlé plus doucement et les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer un peu plus librement.

En ce qui concerne le deuxième cours et, comme il s'agissait d'une leçon de grammaire sur l'expression de la cause, les élèves ont participé activement à « deviner » et à comprendre le thème du cours avec mon aide. J'ai senti que j'étais aussi plus détendue, donc, dans l'ensemble, les apprenants ont réussi à bien assimiler les conjonctions et les locutions de cause.

Un autre aspect positif qui me semble important de souligner est la stratégie de la répétition. En effet, elle est efficace dans la mesure où tout le monde répète correctement les mots qu'ils ont des difficultés à prononcer.

Le bilan que je fais des deux premiers cours est positif et cela se doit, en partie à ma plus grande tranquillité.

Qu'est-ce que je dois améliorer ?

Même si j'étais plus détendue pendant les deux premiers cours que j'ai faits le mardi 28 et le mercredi 29 novembre, je dois apprendre à donner plus de temps aux élèves pour qu'ils pensent plus par eux-mêmes. Il faut que je les laisse s'exprimer plus librement afin qu'ils apprennent à mieux parler en langue étrangère.

Je dois aussi essayer de moins parler pendant les leçons pour pouvoir écouter plus les apprenants parce que les leçons leur appartiennent et, par conséquent, ce sont eux qui doivent être les « principaux acteurs » des cours de Français.

J'avoue que c'est assez compliqué pour moi de ne pas les « contrôler » autant, vu que j'ai tendance à toujours les aider de trop; néanmoins, il faut que je leur donne plus de temps pour qu'ils pensent et ensuite, pour qu'ils s'expriment.

Finalement, je dois « m'annuler » un peu plus pour que les élèves puissent participer plus pendant les cours.

Quels ont été les aspects positifs?

Le cours du mercredi, 30 novembre 2011 sur la fête de Noël a été, dans l'ensemble, assez clair, dans la mesure où j'ai trouvé que les élèves ont compris le vocabulaire de Noël tout en ayant été capables de réaliser les exercices je leur ai demandés.

Malgré les imprévus qui ont surgi, j'ai réussi à improviser et à faire cours dans les conditions données, de façon à ce que les élèves apprennent, même sans écouter la chanson que j'avais choisie spécialement pour eux. Ceci a été possible car la classe et moi avons créé une bonne empathie. Ainsi, malgré ce petit problème technique, les élèves se sont bien comportés et ont été coopérants, tout le temps.

Selon moi, mon point fort est, sans aucun doute, de dominer le Français puisqu'il s'agit de ma langue maternelle. Ce fait m'aide à avoir confiance en moi, ainsi que d'être sûre des thèmes que je transmets aux élèves.

D'ailleurs, je ressens auprès de mon public, qu'il a totalement confiance en moi. Par conséquent, la classe participe toujours de bon cœur, comme il s'est passé mercredi.

Un autre aspect que je considère avoir été positif repose sur l'assurance que je donne aux élèves, même lorsqu'ils ne sont pas sûrs et/ou ne connaissent pas la réponse. J'ai toujours un mot gentil à leur dire : « *T'inquiète pas ! On va t'aider* », « *on*

va tous réfléchir à cette question » afin que l'élève en question ne se sente pas inférieur ou baisse les bras.

En guise de conclusion, je peux affirmer que j'aime bien cette classe, je trouve qu'elle coopère et j'aime leur enseigner le Français, donc tout paraît bien plus simple.

Qu'est-ce que je dois améliorer ?

Ce n'est pas difficile de répondre à cette question, étant donné que je sais que je parle trop fort.

Il est aussi évident que je parle encore plus fort quand je me sens nerveuse ; c'est ce qui s'est passé mercredi quand je me suis rendu compte, au début du cours, que la chanson n'allait peut-être pas fonctionner.

En revanche, je n'ai pas tout à fait conscience de m'adresser à la classe, comme si j'étais en colère après les apprenants. En ce qui concerne ce point qui a été discuté pendant la réunion, je pense que mon explication ne peut être que la suivante : j'ai tellement envie de voir la classe apprendre et les élèves comprendre ce que je leur transmets que j'en oublie ma voix. Le volume de ma voix augmente quand je suis enthousiaste ; c'est proportionnel !

Je vais devoir essayer de contrôler ma voix, ce qui ne va pas être facile. Toutefois, il va falloir que je m'oblige à parler moins fort. En fait, il faut que je sois un petit peu moins enthousiaste dans le sens où ce serait bénéfique pour me calmer.

Un autre aspect que je dois améliorer est en rapport direct avec la créativité de la classe. Je dois leur donner plus de temps pour qu'ils pensent et participent plus pendant les leçons. Je dois leur laisser plus de liberté pour qu'ils s'expriment. J'ai toujours « peur » qu'ils soient fatigués, alors j'ai tendance à leur donner trop d'informations/ de pistes pour qu'ils ne fassent pas autant d'effort : j'en fais trop !

Je veux les guider à tout prix de façon à ce qu'ils arrivent où j'ai l'intention qu'ils arrivent, sans leur donner assez de temps pour qu'ils y parviennent (à leurs rythmes).

J'ai aussi peur qu'ils fassent des erreurs et, par conséquent, que ce soit de ma faute qu'ils les aient commises, parce que je n'ai pas su leur expliquer convenablement les règles.

Tout ceci est dû au fait que je ne veux pas échouer et que je me « fais du mauvais sang » pour tout et pour rien. Il me semble peut-être que je me pose trop de questions et que je pense de trop. Il faudrait que j'arrive à me détendre à laisser les choses se passer naturellement.

C'est pour cela que je vais essayer de leur donner moins d'activités et de leur laisser plus de temps pour qu'ils pensent et qu'ils travaillent plus tous seuls. Il faut que j'arrête de me faire autant de soucis envers eux et que j'arrête de les traiter comme s'ils étaient des enfants de l'école primaire. Évidemment, c'est plus facile à écrire qu'à faire, mais je vais essayer.

Comme l'a dit Doutora Alexandra : « *Deve deixar este instinto maternal de lado.* »

(maio/ 2012)

Points forts :

Je pense que ce le stage de Français m'a permis de réfléchir sur ma façon de donner des cours, ce qui a été très positif vu que j'ai compris que le plus important dans un cours ce sont les élèves. Il est évident que le rôle du professeur est crucial dans la mesure où les élèves doivent être motivés, ayant besoin d'être guidés dans leur apprentissage. Il n'en reste pas moins que le centre des cours soient, bel et bien les élèves ! Ceci-dit, je pense que j'ai souffert une évolution en ce qui concerne ma patience, c'est-à-dire, donner plus de temps aux élèves pour les laisser réfléchir sans me avoir cette tendance de me précipiter et de vouloir leur expliquer dès que je vois qu'ils ont quelques difficultés pendant la leçon ou la réalisation d'un exercice.

Je suis tout à fait consciente que ma façon plus calme et patiente a influencé le bon déroulement des derniers cours, car je leur ai donné plus de temps ; j'ai également essayé de « m'annuler » plus, dans le sens où je les ai fait travailler, notamment pendant les cours du 9 et 15 mai où ils ont été beaucoup plus autonomes. Toute cette ambiance favorable à leur apprentissage a été propice pour que les élèves participent activement pendant ces cours, tout en sentant que leur participation a compté et leur a permis de mieux comprendre et apprendre.

Je tiens, toutefois, à souligner que cette évolution n'aurait pas été possible, sans les précieux conseils de mon orienteuse, Professora Odete au long de l'année. De plus, les commentaires faits par Doutora Alexandra ont aussi été très importants et utiles, vu qu'ils m'ont obligé à réfléchir et à repenser certaines stratégies

et méthodes par rapport à mes cours. Bref, je peux dire que tout ce travail d'équipe m'a permis de faire des progrès !

En guise de conclusion, je puis donc affirmer, avec un certain orgueil, que *mon évolution a permis l'évolution des élèves !*

Que puis-je améliorer ?

Je pense que je dois continuer à me « battre » pour laisser le temps aux élèves de penser, de les faire participer au maximum pendant les cours. Il faut que je persévère dans mes efforts de « m'annuler » et de les inciter, justement, à travailler de façon, chaque fois plus autonome pour qu'ils puissent se rendre compte qu'ils ont beaucoup de connaissances à partager et à offrir. C'est pour cela, que chaque contribution compte et permet d'élargir les horizons, non seulement des élèves, comme aussi, celles du professeur.

Il faut toujours se rappeler que les élèves ont, à leur tour, beaucoup de savoir à offrir et, que grâce à eux, les cours deviennent plus riches. En fait, les cours n'ont que de raison d'être, s'ils apprennent !